



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FaE**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**

**SÔNIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS**

**MULHERES CAMPONESAS E CULTURAS DO ESCRITO:  
TRAJETÓRIAS DE LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS  
CONSTRUÍDAS NAS CEBS**

**Belo Horizonte**  
**2014**

**SÔNIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS**

**MULHERES CAMPONESAS E CULTURAS DO ESCRITO:  
TRAJETÓRIAS DE LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS  
CONSTRUÍDAS NAS CEBS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Conhecimento e Inclusão Social em Educação” da Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial à obtenção do título de doutor em educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmem Lúcia Eiterer

**Belo Horizonte  
2014**

R378m  
T

Reis, Sônia Maria Alves de Oliveira, 1973-  
Mulheres camponesas e culturas do escrito : trajetórias de lideranças  
comunitárias construídas nas CEBS / Sônia Maria Alves de Oliveira Reis. - Belo  
Horizonte, 2014.  
261 f., enc., il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de  
Educação.

Orientadora: Carmem Lúcia Eiterer.

Bibliografia: f. 225-238.

Apêndices: f. 239-252.

Anexos: f. 253-262.

1. Educação -- Teses. 2. Educação rural -- Teses. 3. Comunidades eclesiais  
de base -- Teses. 4. Camponeses -- Teses. 5. Educação feminina -- Teses.  
6. Escrita -- Estudo e ensino -- Teses. 7. Letramento -- Teses. 8. Sociologia  
educacional -- Teses. 9. Participação social -- Teses. 10. Mulheres do campo --  
Teses. 11. Associações religiosas -- Teses. 12. Igreja e educação -- Teses.

I. Título. II. Eiterer, Carmem Lúcia. III. Universidade Federal de Minas  
Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19346

**Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG**

**SÔNIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS**

**MULHERES CAMPONESAS E CULTURAS DO ESCRITO:  
TRAJETÓRIAS DE LIDERANÇAS COMUNITÁRIAS CONSTRUÍDAS  
NAS CEBS**

.Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação “Conhecimento e Inclusão Social em Educação” da Faculdade Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial à obtenção do título de doutor em educação, especificamente na área de cultura, movimentos sociais e ações coletivas; e submetida à avaliação da banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carmem Lúcia Eiterer-UFMG  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Lemos Vóvio – UNIFESP

---

Prof. Dr. Antônio Dias Nascimento – UNEB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria de Oliveira Galvão – UFMG

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Isabel Oliveira e Silva – UFMG

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gláucia Maria dos Santos Jorge - UFOP - (suplente)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lucia Castanheira - UFMG - (suplente)

**Belo Horizonte, 28 de julho de 2014.**

Dedico este trabalho *a todas* as mulheres camponesas e lideranças das CEBs, a quem o tempo muito ensinou. Aprenderam a amar a vida, a não desistir da luta e a crer na solidariedade humana. Acreditam no processo educativo, tendo como princípio a formação alicerçada na articulação entre fé e vida, razão e emoção, ação e reflexão, relações essas atreladas a variadas dimensões, entre elas, a ética, a afetiva, a social, a política, a cultural e a espiritual.

Dedico também *a minha mãe (in memoriam)*, que foi liderança das CEBs, mulher camponesa forte e corajosa. Com sua fé, sabedoria e humildade, ensinou-me palavras e gestos que só agora entendo, mas que me provaram a força do amor. Obrigada, mãe, por ter me ensinado a “escalar a montanha da vida, removendo pedras e plantando flores”.

## AGRADECIMENTOS

"E aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente. Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. E é tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que pense estar [...]".  
(GONZAGUINHA, 2005).

Como agradecer, verdadeiramente, a quem esteve conosco, perto ou longe, ao final de uma caminhada? Que palavras escolher para expressar tudo o que sentimos e o reconhecimento de tudo o que fizeram?

Sei que palavras não bastam, mas com elas também posso dizer a quem compartilhou comigo objetivos, momentos, angústias, lágrimas, preocupações, conhecimentos e esta realização, o quanto sou grata ao olhar para trás e reconhecer que nunca estamos sozinhos e que nossas realizações e conquistas na verdade não são apenas nossas, mas também frutos de circunstâncias que envolveram outras pessoas, outros sentimentos.

Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, pela saúde, pela perseverança, pela força, pela fé e pela iluminação espiritual para caminhar rumo à conclusão de mais uma etapa no processo de formação docente. Obrigada meu Deus, por todas as bênçãos derramadas em minha vida, pela proteção diária e pelo conforto nas horas de dificuldades.

Ao longo do doutorado, tive a oportunidade de conviver com várias pessoas que contribuíram, cada qual a sua maneira, para que eu chegasse até aqui. Lembrar-me de todas essas pessoas seria impossível, mas não posso deixar de registrar os nomes daqueles que estiveram mais próximos e até daqueles que, mesmo sem saber, sempre me estimularam-ajudaram nessa caminhada. Dentre essas pessoas, agradeço:

De maneira bastante especial, às mulheres camponesas lideranças das CEBs – Acácia, Jasmim, Margarida, Dália, Íris e Hortênsia –, que se dispuseram, generosa e gentilmente, a participar desta pesquisa, oferecendo não apenas dados e conhecimentos, mas principalmente vida, aconchego, confiança. Obrigada pela acolhida nos cursos de formação, nas festas, nas reuniões e, especialmente, em suas casas e vidas, sem vocês, este trabalho não teria sido possível!

Ao Dom Ricardo Brusati, ao Pe Anderson Oliveira e à secretária da Paróquia, Cristiane Montalvão pela colaboração, pelo acolhimento, pela confiança e pela parceria.

À Carmem Eiterer, que, na condição de orientadora, acompanhou com entusiasmo o desenvolvimento da pesquisa, demonstrando, a todo o momento, uma grande confiança em

minha capacidade de enfrentar os desafios ao longo do percurso. Mais do que uma orientadora, você foi uma parceira incansável na compreensão dessa realidade que eu buscava entender e mostrar nesse texto. Obrigada Carmem, pela orientação objetiva e precisa, pela disposição em me atender diminuindo minhas ansiedades e, especialmente, pela perseverança mesmo diante das dificuldades com a saúde pelas quais passei. Sou-lhe grata pela interlocução e pela escuta ativa, e pelo afeto, pelo cuidado, pela amorosidade com que me acolheu e me estimulou a realizar este trabalho, tornando esse encontro especial para mim.

A Francisco e Ana, pelos passeios e brincadeiras realizados comigo e “minha” Aninha nas nossas andanças por Belo Horizonte. Obrigada pela amizade e pelo carinho.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação “Conhecimento e Inclusão Social em Educação” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que fazem parte da construção deste trabalho de forma direta ou indireta.

Aos professores Léo e Ana Galvão, exemplo de inteireza, paciência, compreensão, competência e amorosidade. Agradeço-lhes profundamente pelas valiosas sugestões feitas durante a elaboração do projeto que deu origem a esta pesquisa e pelas experiências compartilhadas. Obrigada pelo apoio mineiro e nordestino. Vocês foram muito importantes. Saibam que a Bahia está de portas abertas para recebê-los.

Às professoras Ana Galvão e Cláudia Vóvio, pela leitura atenciosa e pelas demais contribuições no exame de qualificação.

Aos professores Claudia Vóvio, Antônio Dias, Ana Galvão, Isabel Oliveira, Gláucia Jorge e Maria Lucia Castanheira pela disponibilidade em contribuir na banca de defesa da tese.

Aos professores e colegas da linha “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas” pelas colaborações. Agradeço, principalmente, aos que partilharam momentos comuns na disciplina “Seminário de Pesquisa” e ajudaram bastante em minha formação como pesquisadora.

À Rose, Ernane, Daniela, Samilla pela atenção e pela amabilidade no trabalho que desenvolvem na Secretaria da Pós.

A meu pai, Francisco; meus irmãos, minhas cunhadas, meus sobrinhos, meus tios, meus primos, meus amigos, obrigada pelas orações, pelo apoio, pelo acolhimento e pelas palavras de ânimo sempre na *hora certa*.

A D. Juscelina e Sr. Osvaldo, que merecem um agradecimento especial, pois estiveram sempre tão presentes, preocupados, cuidadosos, carinhosos e atenciosos, e se esforçaram em

todos os sentidos para que eu pudesse passar estes momentos com tranquilidade, muito obrigado pela acolhida nesses anos todos de minha vida.

A Hermes, Joice, Watson, Joselma e Joceara que mesmo longe se preocupavam e torciam pelo meu sucesso. A Vitor, Clara, João Pedro, Gabriel, Natália e Claudinho por tornarem as férias e as visitas à família mais alegres e intensas.

A Sandra, minha irmã e amiga querida, sempre disposta a colaborar de forma amorosa e incondicional. Obrigada pela força, pela torcida, apoio e generosidade.

A Kiu, que, ao acompanhar minha caminhada na pós-graduação, se revelou um grande companheiro, amparando-me nos momentos mais difíceis, ao dividir as responsabilidades e os cuidados com a educação e o desenvolvimento de Ana, nossa filha. Agradeço por lembrar, em muitos momentos, a importância do equilíbrio entre a disciplina intelectual e a fruição do mundo e da vida. Kiu, mesmo separados pela distância física, você se faz presente a cada dia da minha existência, porque para ficar junto não é preciso estar perto, mas sim do lado de dentro.

À Aninha, que enche minha vida de sentido, por toda compreensão, amor, carinho e paciência pelos *tempos roubados* da convivência familiar, dedicados à atividade de pesquisa. Obrigada minha filha por colorir e alegrar a minha vida diariamente.

À Dida e à Gil pelo cuidado que tiveram com Aninha durante o tempo da pós-graduação. Sem a imensa dedicação e colaboração de ambas não teria conseguido enfrentar o desafio de conciliar os tempos da maternidade e do doutorado.

A Jamila, Mayra e Fátima, que se revelaram grandes amigas e companheiras, auxiliando-me de diversas maneiras, principalmente em relação aos cuidados e à atenção dedicada constantemente à Aninha durante o período de estadia em Belo Horizonte. Obrigada pela amizade, pela companhia, pela partilha e por tornar a vida longe de casa mais divertida. Foi muito bom dividir com vocês não só a estadia, mas momentos de alegria e saudades de casa.

Aos colegas de profissão e vida, Junívio, Zizelda, Sandra, Tatyane, Débora, Eliane, Gilmar, Fátima, Solange, José Coqueiro, José Alves, Silvânea, Marta, Grace, Di Paula, Joseni, Giane, Anna Donato, Maria Elvira, Ana Cláudia, Cláudio Nunes, Alessandra, Dinalva, Heldina, José Carlos, Domingos, Edilma, Fausta, Jany Prado, Josias, Kátia, Sayonara, Nalva, Zélia, Valdívia, Gilberto Reis, Emerson Leão, Eugênia... Não tenho palavras para dizer o quanto sou grata por terem me ajudado a ver a vida com outros olhos e me lembrado que a alegria está dentro de nós, e que é possível ser feliz, ter paz e amor. Muito obrigada por terem estado tão presentes durante estes últimos anos de minha vida e me ensinado a viver com



simplicidade e enxergar os encantos que a vida tem. Obrigada pelo companheirismo, pelo apoio, pela força e pela torcida de sempre!

A Jaqueline, Cirlene, Ana Paula, mais que colegas, se mostraram grandes amigas nesta trajetória. Companheiras com quem dividi alegrias, dúvidas e inquietações, em um exercício de apoio mútuo, de encontro e de afetividade, como foi bom tê-las conhecido!

A Dom Armando Buccioli, à comunidade de religiosas “Pequenas Filhas de São José”, aos Padres, aos grupos e às comunidades religiosas da Paróquia de Nossa Senhora das Dores - Candiba-BA, pela colaboração e pelo incentivo; e além disso, pela oportunidade de formação humana e cristã que me foram oferecidas.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em especial aos colegas do Departamento de Educação, Campus XII-Guanambi, por me liberarem para a realização desse curso. Agradeço também pela torcida e pelo estímulo constante, pelo carinho, pelas reflexões e pela solidariedade nesses quatro anos de caminhada perseverante.

À Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação (PPG) da UNEB pela concessão da Bolsa PAC-DT/UNEB que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho.

Às milhares de mulheres camponesas deste país, motivo, mais que suficiente, que me instiga a buscar a formação como pesquisadora para que, de forma mais qualificada, possa continuar lutando pelo direito à educação para todos; uma educação de qualidade, pautada na ética e na cidadania.

Por fim, agradeço, pela amorosidade, àqueles que de certa forma são semelhantes a mim, porque acreditam na educação e na pesquisa, ousam, perseveram, buscam seus sonhos, reconhecem-se (im)perfeitos e (in)conclusos, são humildes, amam, choram, riem, por isso partilham da utopia de que a vida humana deve ocupar o lugar onde o sonho é possível.

**OSVALDO (KIU)**

**MULHERES DAS CEBS**

**SANTA TERESINHA**

**CAMILA**

**COLEGAS DA UNEB**

**CARMEM**

**SANDRA**

**ANINHA**

**MUITO OBRIGADA,  
POIS EM CADA PÁGINA DESTE TRABALHO  
HÁ MUITO DE VOCÊS.**

## **Mulher**

Eu sou aquela mulher  
a quem o tempo muito ensinou.

Ensinou a amar a vida  
e não desistir da luta,  
recomeçar na derrota,  
renunciar a palavras  
e pensamentos negativos.  
Acreditar nos valores humanos  
e ser otimista.

Creio na força imanente  
que vai gerando a família humana,  
numa corrente luminosa  
de fraternidade universal.

Creio na solidariedade humana,  
na superação dos erros  
e angústias do presente.  
Aprendi que mais vale lutar  
do que recolher tudo fácil.  
Antes acreditar do que duvidar.

**Cora Coralina**

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as condições e as instâncias formativas por meio das quais mulheres camponesas e líderes das CEBs, que pouco ou nunca frequentaram a escola, construíram sua participação nas culturas do escrito. Por essa razão buscou-se traçar e analisar o perfil de um grupo de seis camponesas a partir dos seguintes dados: situação familiar, social e econômica; escolaridade; faixa etária; e pertencimento religioso e étnico. Em seguida, reconstituiu-se, por intermédio da trajetória de vida delas, o processo de atuação e formação nas CEBs do campo, com destaque para os modos de participação nas culturas do escrito. O estudo insere-se no quadro de pesquisas a respeito dos modos de participação nas práticas culturais relacionadas à leitura e à escrita por meio de distintas instâncias de socialização. Ele surgiu do pressuposto de que não existe uma cultura escrita já dada, e sim uma diversidade de culturas do escrito que variam em função do contexto de uso e aprendizagem que não são exclusivamente dependentes da língua escrita baseada no sistema alfabético. Quanto ao embasamento teórico deste estudo, destacam-se Galvão (2007, 2010), Barton e Hamilton (1998), Kleiman (2008), Souza (2009), Kalman (2003, 2004a). A metodologia de investigação seguiu uma orientação dos pressupostos qualitativos de pesquisa. Utilizou-se história oral, diário de campo constituído a partir dos eventos de letramento observados nas CEBs e entrevistas, com a finalidade de identificar formas de acesso e apropriação de materiais escritos – o que, porque, como e quando essas mulheres leem e escrevem. A análise documental possibilitou contextualizar e caracterizar as instituições envolvidas neste processo de investigação, situando-as no passado e no presente. Além disso, apresentam-se os significados, os papéis e as concepções que as líderes das CEBs atribuem à leitura e à escrita, especificamente a partir de algumas histórias de apropriação. Por intermédio dos procedimentos adotados na análise dos dados foi possível interpretar que as diferentes formas de participação nas culturas do escrito dessas mulheres se pautam na mediação entre o oral e o escrito, entre o memorizado e o compreendido, em um contexto no qual a oralidade é fundamental e a leitura e a escrita são necessárias. Esses modos de participação nas culturas do escrito, recorrentes nos depoimentos das entrevistadas, vinculam-se, como evidenciado pelos dados, às experiências vivenciadas por elas, especialmente à participação nas CEBs e à militância nos movimentos sociais de que fazem parte. Os resultados da investigação reafirmam a necessidade de formular políticas de Educação de Jovens e Adultos que incorporem, de modo mais estruturante, experiências que os sujeitos construíram ao longo de suas trajetórias de vida em torno da leitura e da escrita. Para isso é preciso investigar trabalhos relacionados com o letramento fora do âmbito escolar ou em grupos específicos, práticas situadas e locais. Assim sendo, podem surgir melhores soluções às necessidades e às preocupações de um grupo social particular, as quais se traduzem em diferentes formas de aprendizagem, fruto de demandas da vida cotidiana, das práticas religiosas e da participação cidadã. Por fim, esta análise sinaliza a necessidade de uma formação docente que contemple as diversas culturas do escrito, presentes na comunidade, sem, contudo, priorizar uma prática em detrimento de outras.

**Palavras-chave:** Mulheres camponesas. Culturas do escrito. Letramento. CEBs. Participação cidadã.

## ABSTRACT

This research aims to analyze the conditions and formative instances through which peasant women and CEBs leaders, who rarely or never attended school, built their participation in written cultures. For this reason we tried to analyze the profile of a group of six peasant women according to their social and economic family situation; education; age; religious and ethnic belonging. Then, the process of performance and formation of these women in the CEBs was reconstituted through the course of their lives, highlighting the participation modes in written cultures. The study is part of a research framework about the participation modes in cultural practices related to reading and writing through different socialization instances. It emerged from the assumption that there is no given written culture but a diversity of written cultures that vary depending on the context of use and learning that is not solely dependent on the written language based on the alphabetic system. As for the theoretical basis of this study, we highlight Galvão (2007, 2010), Barton and Hamilton (1998), Kleiman (2008), Souza (2009), and Kalman (2003, 2004a). The research methodology followed an orientation from the qualitative research assumptions. It was used oral stories; field diaries based on literacy events observed in the CEBs; and interviews, in order to identify ways to access written materials - what, why, how and when these women read and write. The documents analysis allowed us to contextualize and characterize the institutions involved in this research process, placing them in the past and present. In addition, the meanings, roles and conceptions that the leaders of the CEBs attribute to reading and writing are presented, specifically through some appropriation stories. By the data analysis procedures, it was possible to interpret that the different forms of participation in the writing cultures are guided in between oral and written, and memorized and understood aspects in a context in which orality is fundamental and reading and writing are necessary. These participation modes in written cultures, recurrent in the interviewees statements, are linked to their experiences, especially the participation in CEBs and militancy in social movements that they take part of, as evidenced by the data. Research results reaffirm the need to formulate Youth and Adult Education policies that incorporate experiences the subjects had constructed throughout their life trajectories around reading and writing in a more structural way. This requires investigating papers related to literacy outside the school setting or in specific groups, situated and located practices. Therefore, there may be better solutions to the needs and concerns of a particular social group depending on demands of everyday life, religious practices and citizen participation, considering different ways of learning. Finally, this analysis indicates the need for teacher training that addresses the various writing cultures in the community, without, however, prioritizing one practice over the others.

**Keywords:** Peasant women. Written cultures. Literacy. CEBs. Citizen participation.

## LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Diocese de Caetité.....	39
Figura 2 – Casarão Fazenda Santa Rosa, Candiba-BA.....	43
Figura 3 – Lagoa do Mocambo, Candiba-BA.....	43
Figura 4 – Recorte da Circular nº 27 - Ereção de paróquias na diocese de Caetité-BA (20 dez.1962).....	47
Figura 5 – Recorte da Circular nº 27 - Ereção de paróquias na diocese de Caetité-BA (20 dez. 1962).....	47
Figura 6 – Encontro de formação de catequistas no Salão Paroquial Espírito Santo, Candiba-BA, década de 1990.....	49
Figura 7 – Imagem parcial do Centro Comunitário São José.....	50
Figura 8 – Apontamentos feitos por Hortênsia em seu caderno de anotações.....	136
Figura 9 – Marcas de pontuação feitas por Dália no seu livro Liturgia Diária.....	145
Figura 10 – Marcas de pontuação feitas por Dália no seu livro Liturgia Diária.....	145
Figuras 11 – Texto manuscrito lido no círculo bíblico.....	165
Figura 12 – Texto manuscrito lido no círculo bíblico.....	166
Figura 13 – Latifúndio no Brasil.....	175
Figura 14 – Maneira de dividir as terras no Brasil.....	176
Figura 15 – “Procurando na Bíblia”: História de Abraão.....	176
Figura 16 – Compromissos dos Crismandos.....	177
Figura 17 – Resumo do 5º encontro: “Deus Chama Abraão”.....	177
Figura 18 – Foto da exposição itinerante “Diocese de Caetité: 100 anos de fé e missão nas terras sagradas do sertão”.....	181
Figura 19 – Foto da exposição itinerante “Diocese de Caetité: 100 anos de fé e missão nas terras sagradas do sertão”.....	181
Figura 20 – Foto do Aniversário dos 25 anos da Pastoral da Criança na Diocese de Caetité-BA.....	182
Figura 21 – Foto do Aniversário dos 25 anos da Pastoral da Criança na Diocese de Caetité-BA.....	182
Figura 22 – Cartaz: transcrição de trecho de uma poesia do filme <i>Anel de Tucum</i> .....	184
Figura 23 – Cartaz exposto no encontro e utilizado no momento da reflexão.....	186

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais.....	40
Gráfico 2 – Declaração de religião da população de Candiba-BA.....	42
Gráfico 3 – Esferas de circulação presentes nos acervos pessoais e distribuição entre os sujeitos.....	203

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Distribuição percentual da população residente, segundo cor e raça – Brasil 2000/2010.....	41
Tabela 2 – Números de docentes, escolas, matrículas por nível Pré-Escolar, Fundamental e Médio na Rede Municipal de Candiba-BA (2012).....	42
Tabela 3 – Curso completo das pessoas de 10 anos ou mais por sexo (1970).....	110
Tabela 4 – Esferas de circulação presentes nos acervos pessoais e distribuição entre os sujeitos.....	200

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Resumo de informações sobre as CEBs da paróquia de Candiba-BA.....	58
---	----

## LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
APAE	Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE)
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BA	Bahia
CAM	Congresso Missionário Americano
CE	Ceará
CF	Campanha da Fraternidade
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CODEVASF	Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CPP	Conselho Pastoral Paroquial
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DNOCS	Departamento Nacional de Obras Contra as Secas
DSTs	Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EBDA	Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola
FaE	Faculdade de Educação
GE	Grupo de Estudos: Gênero, Sexualidade e Educação
GT 18	Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultas
GT 23	Grupo de Trabalho: Gênero, Sexualidade e Educação
IAT	Instituto Anísio Teixeira
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura no Estado da Bahia
FABS	Folha de Acompanhamento e Avaliação das Ações Básicas de Saúde e Educação na Comunidade
KM	Quilômetro

MG	Minas Gerais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MEB	Movimento de Educação de Base
MEBIC	Movimento de Educação de Base de Iniciativa Católica
MMC	Movimento de Mulheres Camponesas
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
NLS	New Literacy Studies
PAC-DT	Programa de Apoio a Capacitação Docente/Técnica
PJ	Pastoral da Juventude
PPG	Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação
PNBE	Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE)
PNLD	Programa Nacional de Distribuição de Livros Didáticos
PIMC	Programa Um Milhão de Cisternas
PRONAF	Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PT	Partido dos Trabalhadores
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RCC	Renovação Carismática Católica
SIAB	Sistema de Informação da Atenção Básica
SUS	Sistema Único de Saúde
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais



## Sumário

<b>1 INTRODUÇÃO: APRESENTANDO SITUAÇÕES, POSIÇÕES E DISPOSIÇÕES DA PESQUISA.....</b>	<b>19</b>
<b>1.1 A construção do objeto de pesquisa.....</b>	<b>19</b>
<b>2 PERCURSOS METODOLÓGICOS: SOBRE O PESQUISAR E O PESQUISADO.....</b>	<b>30</b>
<b>2.1 A Colônia – situando o local da pesquisa.....</b>	<b>38</b>
2.1.1 Era uma vez Mocambo.....	43
2.1.2 De Mocambo a Candiba.....	44
2.1.3 A Paróquia Nossa Senhora das Dores–Candiba-BA.....	47
2.1.4 Comunidades Eclesiais de Base: situar-se no presente, reconhecer o passado.....	52
<b>2.2 A busca pelos sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>65</b>
<b>2.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados: itinerário de pesquisa.....</b>	<b>68</b>
<b>3 PERFIS DE MULHERES CAMPONESAS: MODOS DE ATUAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NAS CEBs E NAS CULTURAS DO ESCRITO.....</b>	<b>77</b>
<b>3.1 Acácia.....</b>	<b>77</b>
<b>3.2 Jasmim.....</b>	<b>84</b>
<b>3.3 Margarida.....</b>	<b>91</b>
<b>3.4 Dália.....</b>	<b>101</b>
<b>3.5 Hortênsia.....</b>	<b>110</b>
<b>3.6 Íris.....</b>	<b>117</b>
<b>3.7 Algumas inferências: memórias, experiências e trajetórias de lideranças comunitárias construídas nas CEBs.....</b>	<b>124</b>
<b>4 EVENTOS DE LETRAMENTO OBSERVADOS NAS CEB’S.....</b>	<b>133</b>
<b>4.1 As CEBs como espaços onde ocorrem eventos de letramento.....</b>	<b>135</b>
<b>4.2 O que se lê e o que se escreve nas CEBs?.....</b>	<b>136</b>
<b>4.3 Como se lê e como se escreve nas CEBs?.....</b>	<b>143</b>
<b>4.4 Por que se lê e por que se escreve nas CEBs?.....</b>	<b>158</b>
<b>4.5 Mediação entre o oral e o escrito, entre o memorizado e o compreendido.....</b>	<b>161</b>
<b>4.6 Práticas de leitura e escrita nas CEBs: reflexões a partir de algumas histórias de apropriação.....</b>	<b>171</b>

<b>5 LEITURA E ESCRITA NAS PRÁTICAS COTIDIANAS DAS MULHERES CAMPONESAS.....</b>	<b>189</b>
<b>5.1 Significados atribuídos à leitura e à escrita pelos sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>189</b>
<b>5.2 Concepção de leitura e escrita.....</b>	<b>193</b>
<b>5.3 Objetos de leitura e escrita: disponibilidade, acesso e usos.....</b>	<b>197</b>
<b>5.4 Usos da leitura e da escrita nas práticas cotidianas.....</b>	<b>206</b>
<b>5.5 Instâncias que influenciaram as práticas de leitura e escrita das mulheres camponesas.....</b>	<b>209</b>
<b>5.6 As práticas de leitura e escrita das mulheres camponesas: outras redes de sociabilidade.....</b>	<b>214</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>223</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>229</b>
<b>APÊNDICE A–TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>244</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>246</b>
<b>APÊNDICE C –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>248</b>
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO – 1º ENCONTRO.....</b>	<b>250</b>
<b>APÊNDICE E – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO –2º ENCONTRO.....</b>	<b>254</b>
<b>APÊNDICE F –ROTEIRO DE ENTREVISTA – 3º ENCONTRO.....</b>	<b>257</b>
<b>ANEXO A – MAPA DO MUNICÍPIO DE CANDIBA-BA: LOCALIDADE DE PESQUISA.....</b>	<b>258</b>
<b>ANEXO B – MENSAGEM DO PAPA FRANCISCO AO 13º INTERECLESIAL DAS CEBS.....</b>	<b>259</b>
<b>ANEXO C – ROTEIRO DE LEITURA ORANTE DA BÍBLIA.....</b>	<b>260</b>
<b>ANEXO D - ROTEIRO DA PEREGRINAÇÃO DA IMAGEM DE SENHORA SANT’ANA E DA RÉPLICA DA CRUZ DA JORNADA MUNDIAL DA JUVENTUDE.....</b>	<b>262</b>

## 1 INTRODUÇÃO: APRESENTANDO SITUAÇÕES, POSIÇÕES E DISPOSIÇÕES DA PESQUISA

### 1.1 A construção do objeto de pesquisa

O desejo de conhecer as trajetórias de vida de lideranças de Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e seus percursos de formação e atuação se ancora em minha própria história de vida<sup>1</sup>, pois cresci acompanhando a rotina diária de mulheres – líderes de CEBs – que atuavam na zona rural do município de Candiba, interior da Bahia, distante 825 km da capital baiana. Com elas, tive meus primeiros contatos com os materiais impressos. O exercício de liderança se imiscuía entre os afazeres domésticos e as atribuições de mãe, esposa, filha e trabalhadora rural. Esse contexto, quando ainda pequena, ensinou-me não só a valorizar o trabalho comunitário, mas também a pensar nos diversos papéis assumidos diariamente pelas lideranças que atuam na zona rural. As reminiscências das práticas culturais de leitura vivenciadas nas noites de lua cheia ou ao redor da fogueira e a “contação” de histórias nas rodas coletivas realizadas na casa de farinha ainda hoje permanecem vivas em minha memória. Muitas foram as histórias sobre lobisomem e mula sem cabeça, as histórias bíblicas e, entre outros, os *causos* de Pedro Malasarte que ouvi.

Quanto ao mundo da escrita, a presença de livros ou de outros materiais impressos, em minha infância<sup>2</sup>, restringia-se aos didáticos de distribuição gratuita da escola ou aos materiais impressos religiosos, como jornais, boletins e cartilhas, cartazes e folhetos das Campanhas da Fraternidade, livros de cantos, catecismos, entre outros<sup>3</sup>. Nesse sentido, as práticas de leitura e de escrita foram motivadas pelas conversas e mediadas pela oralidade no espaço da família, da escola e da igreja. Essas lembranças se entrelaçam, dialogam e compõem meu universo leitor, que acolheu e envolveu o estudo que aqui exponho, de ora em diante, a partir do ponto de vista plural, para, dessa forma, apresentar um trabalho realizado a muitas mãos e a muitas vozes.

---

<sup>1</sup> Início este relato em primeira pessoa do singular (eu), pois este trecho está relacionado a uma vivência pessoal com o objeto de pesquisa.

<sup>2</sup> Galvão e Di Pierro (2007, p. 68) destacam “que a convivência com leitores na infância, a disponibilidade de materiais de leitura, o hábito de frequentar bibliotecas, a variedade de leituras e de fontes de informação sobre temas da atualidade influenciam no letramento da população”. As autoras reforçam que não se aprende a ler e a escrever só na escola, mas também no trabalho, nas relações familiares, nas atividades culturais ou comunitárias, nas igrejas ou na interação com os meios de comunicação de massa.

<sup>3</sup> Sobre a ampliação e a circulação de impressos católicos e espaços/situações de usos desse material, ver estudo realizado por Souza (2009) em uma comunidade rural do norte de Minas Gerais.

A pesquisa que deu origem a esta tese de doutorado situa-se no cruzamento de estudos realizados no campo da educação relacionados à educação popular, ao gênero e à cultura escrita. Este trabalho, mais especificamente, constitui-se em uma pesquisa a respeito de como mulheres lideranças das Comunidades Eclesiais de Base<sup>4</sup> (CEBs) da Diocese de Caetité-BA<sup>5</sup>, que pouco ou nunca frequentaram a escola, constroem seus modos de participação nas culturas do escrito. Ressaltamos que não pretendemos apenas descrever os modos de participação de mulheres camponesas nas culturas do escrito, mas entender como a pouca instrução escolar, a origem camponesa, a questão de gênero, o pertencimento religioso e a leitura de impressos de materiais religiosos que circulam nas CEBs fazem parte da construção desses sujeitos como leitores e escritores.

Nesse contexto, a pesquisa indaga: em que medida, os modos e as estratégias de leitura realizados nos encontros de formação de lideranças, nas famílias ou nos salões das comunidades, influenciam a apropriação da leitura e da escrita? Qual o significado da leitura dos impressos para as mulheres sem nenhuma ou com pouca escolarização que atuam como líderes nas CEBs rurais da Diocese de Caetité-BA? Como determinado grupo de indivíduos, pertencente ao meio rural, participa de situações que demandam ler e/ou escrever? Que instâncias favorecem a ampliação das habilidades de leitura e escrita em contexto rural? Essas questões ocorreram-nos da leitura de pesquisas sobre modos de participação de indivíduos nas culturas do escrito, pouco abordadas nas publicações consultadas e, por isso, merecem ser investigadas.

Ressaltamos, porém, que tais questionamentos foram se tornando mais específicos, até se afunilarem ao ponto de constituir o seguinte problema de pesquisa: como as mulheres, líderes das Comunidades Eclesiais de Base da Diocese de Caetité-BA, que pouco ou nunca frequentaram a escola, constroem seus modos de participação nas culturas do escrito?

Considerando que, ainda, pouco se conhece sobre a vida das mulheres atuantes nas CEBs, procuramos traçar e analisar o perfil de um grupo de seis camponesas a partir dos seguintes dados: situação familiar, social e econômica; escolaridade; faixa etária; e pertencimento religioso e étnico. Também buscamos reconstituir, por intermédio da trajetória

---

<sup>4</sup>Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) são comunidades ligadas à Igreja Católica que, incentivadas pelo Concílio Vaticano II (1962-1965), espalharam-se, principalmente, entre 1970 e 1980 pela América Latina. Consistem em comunidades reunidas, geralmente em função da proximidade territorial, compostas principalmente por membros das classes populares, e são vinculadas a Igreja Católica (BETTO, 1981). No segundo capítulo faremos uma caracterização das CEBs, situando-as no presente e no passado.

<sup>5</sup> A Diocese de Caetité-BA foi criada em 20 de outubro de 1913. Possui uma área de 41.979,6 km<sup>2</sup>, tem um total de 35 municípios e 33 paróquias, divididas em 9 zonais pastorais. Localiza-se na microrregião da Serra Geral e sua sede está situada a 757 km da capital do Estado. A população da microrregião citada está estimada em 674.346 habitantes (IBGE 2010), dos quais noventa por cento se consideram católicos.

de vida dessas mulheres, o processo de atuação e formação nas CEBs rurais, destacando os modos de participação nas culturas do escrito. Além disso, procuramos investigar suas práticas de leitura e escrita; os usos que fazem dos materiais escritos que circulam nas CEBs; quais temáticas os impressos que elas leem (cartilhas, panfletos, livros, apostilas, folhetos, etc.) discutem. Assim, ao descrever as estratégias utilizadas por essas mulheres, no contexto das CEBs, apropriamo-nos das diferentes práticas de leitura e escrita.

Com efeito, este estudo insere-se no quadro de pesquisas a respeito dos modos de participação nas práticas culturais relacionadas à leitura e à escrita por meio de distintas instâncias de socialização. Partimos do pressuposto de que não existe uma cultura escrita já dada, mas sim uma diversidade de culturas da escrita que variam conforme o contexto de uso e aprendizagem. A propósito, para Marinho (2010, p. 75), “cultura escrita envolve as práticas do escrito que não são exclusivamente dependentes da língua escrita baseada no sistema alfabético”.

Na perspectiva proposta por Galvão (2010, p.218-220), é polêmico e complexo conceituar cultura escrita, já que o termo implica pensar algumas consequências, como o fato de essa cultura não ser homogênea. Nesse sentido, a autora afirma ser relevante pensar em *culturas do escrito*, pois, dessa forma, é possível entender e abarcar as diversidades de práticas e usos que envolvem o fazer cotidiano, bem como perceber os usos das culturas do escrito presentes em uma comunidade, sem, contudo, priorizar uma prática em detrimento de outras. Assim, não se trata de conceber o mundo da escrita, as práticas letradas, apenas como aquisição da *habilidade de escrever*; o conceito deve ser extensivo a “todo evento ou prática que tenha como mediação a palavra escrita” (GALVÃO, 2010, p. 219). Galvão (2010, p.218) considera a cultura escrita como “lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade”. A pesquisadora entende que não existe uma cultura escrita dada *a priori*, mas que é possível pensar em uma diversidade de culturas escritas que se alternam a depender das necessidades e funções do contexto de uso e de aprendizagem (GALVÃO, 2010)<sup>6</sup>.

A pesquisa de mestrado (REIS, 2009), realizada no Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, no período de 2007 a 2009, evidenciou, por meio das práticas educativas e das tensões sociais presentes no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o sistema de valores, hábitos e atitudes que permeava as vivências de homens e mulheres que buscavam a escolarização, traduzindo o papel e o lugar de cada um naquele espaço. Algumas mulheres,

---

<sup>6</sup> Para o aprofundamento em torno do conceito *culturas do escrito*, leia também Chartier (2001; 2002); Galvão et al (2007).

por exemplo, queixaram-se das diferentes condições que pessoas pouco escolarizadas dispõem para retomar a trajetória de escolarização interrompida. Outras descreveram as formas de pensar e viver, analisando os ritmos, as permanências ou as mudanças em suas trajetórias pessoais e institucionais, conforme ilustra este relato:

*Só porque eu fui pra escola, meu marido se separou de mim. Eu falei pra ele: “Quando eu era criança, meu pai não me deixou estudar, agora outro homem [marido] não vai impedir”. Para meu marido e meu pai era mais importante que aprendesse a usar minhas mãos que minha cabeça. Porque eu não fiquei só usando as mãos, ou seja, lavando, passando, cozinhando, etc., o meu marido achou ruim e me largou com dois filhos. (Madalena, 32 anos). (REIS, 2009, p. 175).*

Como nesse depoimento, também nas pesquisas realizadas no campo da EJA, as mulheres referiram-se ao adiamento do *sonho* da educação por conta das práticas de cuidado da família e sustentação da vida que lhes são, por vezes, impostas (NOGUEIRA, 2003; FONSECA 2005; FEITOSA, 2005; BASTOS, 2011).

Nessa direção, nossa hipótese é que, apesar de todas as restrições e as imposições de uma sociedade patriarcal, existem práticas criativas e alternativas abraçadas por muitas mulheres, seja trabalhando ao lado de seus maridos ou assumindo sozinhas as responsabilidades da família e filhos. Além disso, para conseguir permanecer na escola, durante o processo de alfabetização, elas elaboram táticas<sup>7</sup> para o enfrentamento das reações com seus companheiros, que as ameaçam com expulsão de casa, espancamento, constrangimentos e tentativa de desmoralização (REIS, 2009). Muitas mulheres buscam a escolarização preocupadas em obter autonomia para realizar atividades diárias que exigem *leitura*, visando a acabar com os constrangimentos e a dependência de outra pessoa e romper com a relação de dominação-exploração-submissão. Assim, vão construindo a ruptura possível.

Nas Comunidades Eclesiais de Base, no Movimento de Mulheres Camponesas (MMC) e no Movimento de Educação de Base de Iniciativa Católica (MEBIC)<sup>8</sup>, as mulheres elaboram enfrentamentos e táticas que alteram o estado de submissão. Como diz Certeau (1999), elas mudam sua *maneira de fazer* quando se apropriam dos espaços de outra forma, por exemplo, participando dos movimentos sociais, da Igreja e associação de moradores. De acordo com Galvão e Di Pierro (2007, p.16), “especialmente as que conquistaram posição de liderança

<sup>7</sup> Tática, no sentido proposto por Michel de Certeau (1999, p.94-95), “é a prática cotidiana daquele que não tem poder [...]. É a astúcia de se fazer algo diferente do que estava estabelecido, do que é dado como pronto”.

<sup>8</sup> O Movimento de Educação de Base de Iniciativa Católica é um de projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos que atende às pessoas a partir dos 15 anos de idade, ainda não alfabetizadas. Funciona nos salões comunitários da Paróquia de Santo Antônio, município de Guanambi-BA. Para saber mais, ver estudo de Reis (2009).

comunitária e a possibilidade de fala pública, preservam a autoestima, recusam a tutela e reafirmam sua capacidade de discernimento”. Esclarecedor, nesse sentido, é o comentário desta mulher:

*Ser alguém eu já sou! Já sou alguém, [...], mas eu quero ser alguém que sabe falar direito, porque, se a gente não sabe ler, falar e escrever sem erros, no mundo de hoje, a gente sofre [...], principalmente as pessoas que são líderes de comunidade, como eu sou, e têm que ir nas repartições públicas para resolver problemas dos moradores, têm que lidar com documentos como atas, regimentos, projetos, lista de presença, tem que dar muitas assinaturas, etc.[...], temos que ter a palavra fácil, ainda mais quando a líder e animadora da comunidade é negra, pobre e mulher, etc. Tem que ter sabedoria pra se virar! (Priscila, 40 anos). (REIS, 2009, p. 162).*

Como elucida Priscila, sua atuação no campo religioso e na associação de moradores demonstrou-lhe a importância de buscar, na idade adulta, novas formas de estruturar o discurso oral e o escrito para qualificar sua participação cidadã, integrar-se em diferentes atividades, desempenhar papéis e interagir com diversas tecnologias e instrumentos culturais.

Ela reconhece que “saber falar direito”, “saber ler, falar e escrever sem erros”, “lidar com documentos”, “ter a palavra fácil”, faz diferença na maneira de usar a leitura, a escrita e a oralidade em um contexto social de crescente marginalização de grupos que não sabem ou pouco sabem ler e escrever, dada a centralidade da escolarização e do necessário domínio da língua escrita em sociedades crescentemente “grafocêntricas”. Ao dizer, porém, que “tem que ter sabedoria pra se virar” ela reconhece que a escolarização não é a via única de acesso ao patrimônio cultural legítimo. Isso implica pensar “que passar pela escola não garante o desenvolvimento tipicamente escolar, assim como não passar por ela não impede que isso aconteça” (OLIVEIRA, 2009, p. 238).

Independente dos anos de escolarização, Priscila acredita que as lideranças – quando dominam o uso da leitura, da escrita e da oralidade - possuem habilidades e atitudes necessárias para uma participação cidadã ativa e competente em situações em que práticas de leitura e/ou de escrita têm uma função essencial. Além disso, mantêm com os outros e com o mundo que as cerca formas de interação, atitudes e competências discursivas que lhes conferem determinado e diferenciado estado ou condição de conhecimento em uma sociedade letrada.

O relato de Priscila e de outras mulheres entrevistadas no decorrer da pesquisa de mestrado – em sua maioria, negras, originárias de comunidades rurais, líderes das CEBs e das associações, e que pouco ou nunca frequentaram a escola – suscitaram-nos algumas questões que, por sua vez, contribuiriam na definição do problema de pesquisa desta tese: como um grupo de mulheres camponesas, participantes das Comunidades Eclesiais de Base, construiu

sua participação nas culturas do escrito? Quais as especificidades de aprendizagens dessas mulheres e que significados elas atribuem às culturas do escrito? Como construíram, nas trajetórias religiosas e de vida sua relação com a leitura e a escrita? O pertencimento religioso no contexto das CEBs e os modos de participação nas culturas do escrito acarretaram rompimentos com um universo social, familiar e cultural? Qual a percepção das líderes sobre os modos como aprendem a ler? Como, de fato, leem? Quais valores atribuem ao ato de ler? Que atitudes são construídas em suas experiências como leitoras da Bíblia e dos materiais impressos religiosos dentro e fora da comunidade? Como as mulheres, com pouca ou nenhuma escolarização, se relacionam com as práticas de leitura e escrita nas CEBs? Em relação aos usos e práticas da leitura e da escrita, que mudanças lhes são demandadas pelos membros comunitários?

Nessa direção, o estudo de Paz Albuquerque (2007) sobre a trajetória de participação e emancipação feminina de mulheres pobres na Diocese de Goiás revela que as vivências e as experiências de mulheres atuantes nas CEBs são singulares e pouco exploradas. O autor investiga, dentro desse contexto, se as transformações religiosas da Teologia da Libertação contaram com a participação das mulheres e de que modo essa participação ocorreria. Pesquisa, ainda, se tal participação favoreceu, objetivamente, a criação de um processo pedagógico que contribuísse com mudanças subjetivas e objetivas na vida das mulheres pobres, relativas a autonomia e valorização. Dando voz a elas, o estudo identificou um olhar e uma história feminina sobre a Diocese de Goiás e a Teologia da Libertação na visão das participantes desse movimento. Mesmo mostrando as dificuldades encontradas pelas mulheres pobres, em instituições milenarmente machistas, como a família e a Igreja Católica, os resultados da pesquisa revelaram também as conquistas alcançadas por elas.

De acordo com Galvão (2010, p. 231), são quase ausentes os estudos sobre as igrejas como instâncias de difusão do escrito. As práticas religiosas exercem, no entanto, como já vêm mostrando alguns trabalhos, um papel fundamental na aproximação entre indivíduos e cultura escrita. Souza (2007; 2009) mostra, por exemplo, que na pequena comunidade rural que tem estudado, localizada no norte de Minas Gerais, as únicas instâncias de circulação do escrito, além da escola, são as práticas religiosas da Igreja Católica. Silva e Galvão (2007), por sua vez, expõem o quanto a inserção em práticas religiosas pentecostais da Assembleia de Deus contribuiu para aproximar seus líderes da cultura escrita, como visualiza este trecho: “Esses estudos sinalizam a necessidade de conhecer as práticas de sujeitos que são decisivos nos processos de produção e difusão do escrito e os processos de aproximação da cultura escrita de indivíduos comuns” (GALVÃO, 2010, p. 239).



Estudos desenvolvidos por um grupo de pesquisadores da Universidade da Califórnia, grupo de Santa Bárbara, dentre eles, Castanheira et al (2001, p. 354), “concebem o letramento como um fenômeno social que é situacionalmente definido e redefinido por meio da interação de diferentes grupos sociais incluindo grupos de leitura, famílias, salas de aula, escolas, comunidades e grupos sociais”. Como processo, o fenômeno do letramento só pode ser percebido nas ações dos sujeitos, nas orientações de suas ações, nas expectativas dos indivíduos e, por último, na forma como eles interagem, interpretam e constroem os textos.

As mudanças nas práticas socioculturais dos indivíduos têm suscitado discussão sobre o que significa ser letrado. Com relação a esse debate, Street (1984) defendia já há 30 anos atrás, que letramento é mais do que a capacidade de decodificar para compreender sentidos expressos em uma página, em uma tela de computador ou, ainda, em uma prática social situada. Barton e Hamilton (1998) consideram que o letramento permite ao indivíduo apoderar-se de um conjunto de habilidades e conhecimento e participar, efetivamente, de todos os eventos da comunidade a qual pertence e das tradições, dos hábitos e dos costumes com os quais se identifica.

Como já dito, a educação não escolar de mulheres e seus modos de participação nas culturas do escrito ainda são temas pouco pesquisados, daí a necessidade de mais estudos para compreender melhor essa temática. O levantamento da produção de trabalhos relativos à educação não escolar realizado por Haddad (2009), por meio do banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), localizou 341 teses e dissertações que analisam as interfaces da educação popular ao longo da história. É importante destacar que, desse total, apenas vinte e três trabalhos discutem as relações de gênero. Os trabalhos foram agrupados em quatro campos principais, conforme as seguintes temáticas: políticas públicas voltadas para a mulher; participação política das mulheres; formação feminista e estudos culturais; e educação de mulheres e gênero. Isso demonstra que os estudos sobre as trajetórias de mulheres camponesas e os modos de participação nas culturas do escrito constituem, de fato, uma área em construção.

Nogueira, há mais de uma década, ao investigar a especificidade da condição feminina<sup>9</sup> na busca da escolarização por mulheres adultas das camadas populares, enfatizava a escassez de estudos integrando as temáticas gênero e educação de pessoas jovens e adultas<sup>10</sup>. A autora

---

<sup>9</sup> Termo usado pela Nogueira (2002).

<sup>10</sup> Ao acompanhar os trabalhos divulgados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), desde a instalação do “Grupo de Estudos (GE): Gênero, Sexualidade e Educação”, em 2005, e, a partir de 2006, a instalação do “Grupo de Trabalho (GT 23): Gênero, Sexualidade e Educação”, constatamos, também no campo dos Estudos de Gênero, uma lacuna teórica nas investigações que

cita o “Estado da Arte”, realizado por Sérgio Haddad et al (2000), no qual foram listados trabalhos de pós-graduados na área da EJA no período de 1986 a 1998<sup>11</sup>. Não há, nesse conjunto, “nenhum trabalho que aborde a discussão da EJA numa perspectiva de gênero” (NOGUEIRA, 2003, p. 73).

Os dados do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), publicados em 2001, revelam que o desempenho das mulheres em relação à leitura e à escrita, nos últimos anos, é superior ao dos homens. Carvalho e Moura (2004, p. 190) afirmam que “os homens fazem usos mais restritos da leitura e da escrita e as maiores frequências de uso são apresentadas por pessoas do sexo feminino e mais escolarizadas”. As autoras asseguram que existe uma correlação entre práticas de letramento e gênero<sup>12</sup>. Desse modo, homens e mulheres aprendem a ser o que são na interação da qual participam. Assim, a construção e a constituição das identidades de gênero implicam a interação dos indivíduos agindo em práticas discursivas particulares, em eventos de letramento, nos quais estão posicionados.

De acordo com Haddad (2009), apesar do aumento do número de teses e dissertações em torno da EJA, bem como da ampla produção de artigos e documentos que tratam dessa modalidade de ensino, há campos ainda pouco ou mesmo não explorados, como, por exemplo, o da educação não escolar de jovens e adultos. O pesquisador coordenou o estudo “Educação não escolar de adultos: um balanço da produção de conhecimentos”, que analisou a produção discente nos programas de pós-graduação, no campo da educação não escolar de adultos, entre 1999 e 2006. O autor contou com a participação de 12 pesquisadores especialistas de várias instituições de ensino superior do país e centros de pesquisa. O grupo examinou, ao todo, 341 trabalhos em educação, serviço social e ciências sociais, entre dissertações e teses. Segundo Haddad, na pesquisa foi possível identificar a educação não escolar nos trabalhos analisados a partir de palavras-chave, como educação popular, não formal, continuada, permanente, entre outras.

Inicialmente, o grupo buscou trabalhos em bancos de dissertações e teses disponíveis digitalmente nas universidades, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Google. O autor explicou que, no primeiro momento, a seleção foi feita com base em resumos nas áreas de educação, serviço social e ciências sociais. Como a

---

contemplem relações de gênero na EJA. Sugerimos, quanto a esse aspecto, conferir também os estudos de Rosemberg (2001) e Carvalhar (2005).

<sup>11</sup>No sítio eletrônico da ANPED ([www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)) GT 18 – Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultas, a partir da 23ª Reunião Anual (2000), há seis trabalhos que focalizam mulheres alunas da EJA.

<sup>12</sup>Para saber mais sobre desempenho e frequência de realização de práticas de leitura e escrita de homens e mulheres, no ambiente de trabalho (em casa para mulheres; fora de casa para homens e mulheres) e outras variáveis, ver Carvalho e Moura (2004 p. 177-192).

educação não escolar de adultos não é um campo específico de estudos, ou seja, um campo teórico definido, a busca por esse assunto levou o grupo a incorporar uma série de outras palavras-chave, como: rádios comunitárias, participação em movimentos populares, economia solidária, educação ambiental, educação política e qualificação profissional. De acordo com Haddad (2009), foi possível identificar as seguintes linhas de abordagem: desenvolvimento profissional; práticas de cidadania; economia, referente também ao desenvolvimento sustentável, como agroecologia; práticas educativas nas áreas de saúde e educação ambiental; e fortalecimento de identidades, como as questões sobre gênero, raças, entre outras. Identificados os títulos, os trabalhos foram classificados em 14 áreas temáticas relacionadas à educação não escolar de adultos.

A pesquisa indica, ainda, que o tema da educação não escolar está associado a muitos temas da vida cotidiana das pessoas. No entanto, a análise da dimensão educativa dessa modalidade, tendo como foco a prática, a metodologia e as características desse modelo de formação, é praticamente inexistente nos estudos de alunos dos cursos de mestrado e doutorado do país. Para o autor, é um equívoco associar a educação não escolar apenas à ideia de pessoas que não tiveram acesso à educação escolar. Para ele, temas sobre educação permanente, sobre outras instâncias de formação, poderiam ser ampliados, trabalhados e debatidos, mas foram perdendo dinamismo com a supervalorização da escola.

Também o levantamento sobre “Letramento e Alfabetização de Jovens e Adultos” feito por Vóvio e Kleiman (2013) na primeira década do milênio, assinala que há muitos estudos e pesquisas sobre “letramento e alfabetização”, “letramento e escolarização”, e poucos trabalhos relacionados com o letramento fora do âmbito escolar ou em grupos específicos, práticas situadas e locais. Nesse sentido, as autoras mostram que “as práticas de letramento que os sujeitos compartilham e as aprendizagens que desenvolvem nem sempre resultam na ampliação de modos de ação e de inserção em sociedades grafocêntricas” (VÓVIO; KLEIMAN, 2013, p.193).

Diante da complexidade inerente aos sentidos e aos modos como programas de alfabetização de jovens e adultos têm se concretizado no Brasil, esta pesquisa tem como propósito entender como sujeitos tradicionalmente associados à oralidade constroem, ao longo de suas trajetórias de vida, modos de participação nas culturas do escrito. Por isso, ao centralizar o foco desse estudo em processos educativos não escolares geramos subsídios para melhor compreender o papel ocupado pelas instâncias religiosas populares (no caso, as católicas) na formação de mulheres e de seus processos de aproximação com a leitura e a escrita.

De acordo com Souza (2007), estudos que atualmente se ocupam da descrição dos modos de uso do escrito, das formas de participação de sujeitos, famílias e grupos sociais na cultura escrita, e das implicações dessa participação têm se esforçado em compreender, por exemplo, o que as pessoas fazem com a escrita. Nessa direção, pesquisas realizadas no Brasil por Galvão (2001; 2004) evidenciam formas particulares de participação de indivíduos no mundo da escrita. A autora chama a atenção para percursos de sujeitos singulares cujo contato e experiência com a escrita ocorrem fora do processo de escolarização, como as “experiências de leitura coletiva e em voz alta de folhetos de cordel” e as leituras de “legendas do cinema” (GALVÃO, 2004, p.147).

Segundo Abreu (2002), se por um lado já se conhece bem como são os modos de ler, o acesso a materiais escritos, os motivos porque leem e os espaços dados à leitura dos grupos culturais de prestígio; se já se conhece a história dos livros canônicos e as formas de aprendizagem e disseminação da leitura escolar; ainda não foram pesquisadas, de modo satisfatório, as formas de contato com os livros e os materiais escritos. Além do mais, pouco se sabe sobre os objetos e as práticas de leitura em circulação entre grupos desprestigiados, a exemplo das populações camponesas. Dessa forma, parece-nos importante entender como a pouca instrução escolar, a origem camponesa, a questão de gênero e o pertencimento religioso contribuem nos modos de participação, nas culturas do escrito, de mulheres camponesas líderes das CEBs.

Diante do exposto, optamos por organizar esta tese em cinco capítulos. No primeiro, são abordados alguns episódios e estudos que deram origem a esta pesquisa de doutorado e que contribuíram para situar e compreender o objeto da pesquisa. Além de possibilitar o cruzamento de estudos relacionados à educação popular, ao gênero e aos modos de participação nas culturas do escrito de mulheres camponesas lideranças das CEBs, as produções estudadas e expostas nesse capítulo provocaram questionamentos relevantes.

No segundo capítulo, discorremos sobre a metodologia de pesquisa utilizada, mostrando como se desenrolou o processo de coleta, seleção e análise dos dados para melhor compreensão do problema proposto. Além disso, caracterizamos as instituições envolvidas neste processo de investigação situando-as no presente e no passado.

Já no terceiro capítulo são apresentados os perfis das seis mulheres camponesas, participantes da pesquisa, considerando-se os seguintes dados: situação familiar, social e econômica; escolaridade; faixa etária; e pertencimento religioso e étnico. Buscamos reconstituir, por intermédio da trajetória de vida dessas mulheres, o processo de atuação e

formação nas CEBs rurais, com destaque para os modos de participação nas culturas do escrito.

No quarto capítulo, são abordados os eventos de letramento observados nas CEBs. Além de apresentarmos uma discussão sobre a oralidade construída com e a partir da escrita recorrentes nos depoimentos das mulheres camponesas lideranças das CEBs, procuramos explicitar: o que, por que e como elas leem e escrevem nas CEBs; e quais as formas de acesso e apropriação de materiais escritos e os modos de ler e escrever nas CEBs. Os dados apontam para as diferentes formas de participação nas culturas do escrito das mulheres camponesas envolvidas nas CEBs, as quais se pautam na mediação entre o oral e o escrito, entre o memorizado e o compreendido, em um contexto no qual a oralidade é fundamental e a escrita é necessária.

No quinto capítulo discutimos os usos da leitura e da escrita nas práticas cotidianas das mulheres camponesas, líderes das CEBs. Além de apresentarmos os significados, os papéis e as concepções que elas atribuem à leitura e à escrita, recorrentes em suas falas e apreendidas por meio das entrevistas e da observação, procuramos explicitar como, por que e onde construíram os usos da leitura e da escrita nas práticas cotidianas.

Por fim, nas considerações finais, retomamos, de maneira sintética, os objetivos e o percurso da pesquisa, explicitando, com base nos referenciais estudados, as conexões causais que permitiram compreender como mulheres líderes das CEBs, que pouco ou nunca frequentaram a escola, constroem seus modos de participação nas culturas do escrito. Ademais, são indicados limites da pesquisa e futuras questões de investigação.

## 2. Percursos metodológicos: sobre o pesquisar e o pesquisado

O foco deste estudo são as mulheres camponesas, participantes de Comunidades Eclesiais de Base, situadas em Candiba, Diocese de Caetité na Bahia. Visando a apreender seus modos de participação nas culturas do escrito, adotamos como método de análise, a abordagem qualitativa, pois ela propicia compreender e interpretar as ações dos sujeitos, como mostra o trecho a seguir:

Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado. (PATTON, 1986 apud ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 2004, p. 131).

As condições básicas para a realização de uma pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), são: possuir como fonte direta de dados, o ambiente natural e como instrumento fundamental, o pesquisador; apontar o destaque da palavra escrita, tanto para a obtenção de dados como para a disseminação dos resultados; e obter, como preocupação essencial do investigador, o significado que as pessoas dão às coisas, a sua vida e às práticas sociais das quais compartilham.

Portanto, buscamos coletar dados que propiciassem a análise qualitativa, uma vez que queríamos compreender a relação entre a ocupação religiosa de mulheres camponesas nas CEBs e a participação delas nas culturas do escrito. Para Patton (1986, p. 22), pesquisas desta natureza envolvem “descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações [...] citações literais do que as pessoas falam sobre suas experiências, atitudes, crenças e pensamento [...]”.

Em nosso ponto de vista teórico-metodológico, a história oral se move em um terreno multidisciplinar e contribui para a construção de saberes em diversos campos das ciências humanas. Nessa perspectiva,

uma das características fundamentais da metodologia qualitativa é sua singularidade e a não-compatibilidade com generalização. A história oral inscreve-se entre os diferentes procedimentos do método qualitativo, principalmente nas áreas de conhecimento histórico, antropológico e sociológico. Situa-se no terreno da contra generalização e contribui para relativizar conceitos e pressupostos que tendem a universalizar e a generalizar as experiências humanas. (DELGADO, 2006, p. 18).

Explica-se, assim, a nossa opção por essa metodologia, a da história oral. Ela, segundo Meihy (2002, p. 17), “é uma prática de apreensão de narrativas feita através de meios

eletrônicos e destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato”.

Para desenvolver a investigação, tal como destacamos, realizamos entrevistas. Assim, uma das fontes principais deste trabalho são os depoimentos orais dos sujeitos participantes da pesquisa. Nessa direção, é importante salientar que trabalhamos com a concepção de história oral compreendida como metodologia. Ressaltamos também que, além de sua dimensão técnica (gravações, transcrições, equipamentos empregados na coleta dos depoimentos e em sua transcrição), a história oral apresenta uma dimensão teórica que a transcende, conforme assinalam Ferreira e Amado (2002). Desse modo, ao utilizar essa metodologia no presente estudo, levamos em conta alguns pontos cruciais relacionados diretamente com o trabalho de pesquisadores que optam pelo uso da história oral. Portanto, merecem reflexão: as relações entre memória e história; os tipos de entrevistas; as maneiras de narrar trajetórias individuais (biografias, autobiografias, histórias de vida); e as ligações entre tradição oral e escrita.

Em busca de uma delimitação acadêmica sobre esse método, apoiamo-nos em Meihy (2002), cuja obra **Manual de História Oral** define a constituição da história oral como um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e se desdobra em entrevistas gravadas por meios eletrônicos e cuidados com o estabelecimento de textos/documentos que podem ser analisados ou arquivados para uso público, mas que têm um sentido social. Ela é sempre a história do “tempo presente” e também é reconhecida como “história viva”.

A história oral possibilita reconstruir o passado ao mostrar como as interações com o presente incidem na maneira de concebê-lo. Para François (2002), esse tipo de história pode ser um instrumento muito importante na reconstrução da memória dos mais diferentes grupos sociais (entre eles, os “dominados”, os excluídos da história, os silenciados pela marginalização socioeconômica, pela censura, pelo analfabetismo e pelas interdições variadas). Tal metodologia, portanto, não se destina apenas a dar voz aos grupos que se encontram excluídos em nossa sociedade, mas também interpretar os múltiplos olhares sociais<sup>13</sup>. Dessa forma, podemos chegar ao conhecimento de realidades sociais por meio da

---

<sup>13</sup>Nos anos 1960, a história oral, sob a influência da nova esquerda, se apresentou como uma contra história oficial, dando voz a indivíduos considerados excluídos da história. Essa vertente, politicamente engajada, ganhou adeptos tanto em países da Europa quanto nos Estados Unidos. O livro de Paul Thompson, **Vozes do Passado**, publicado em 1978, sinaliza essa mudança de enfoque, mostrando a importância do encontro direto entre o sujeito que investiga e o objeto investigado. No Leste europeu, a história oral será elemento importante na reescrita da história, dando voz àqueles que foram silenciados pelo estalinismo. Apesar da relevância desses trabalhos, consideramos que a história oral pode ser um instrumento importante na reconstrução da memória de

narrativa de histórias de vida que possibilitam esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não têm como ser entendidos ou elucidados de outra forma (FERREIRA; AMADO, 2002). No caso desta pesquisa, os relatos orais, mediante a memória e as histórias de vida de mulheres camponesas, tornaram-se as fontes principais na reconstituição de saberes, experiências com a cultura escrita e contextos vividos no âmbito das CEBs.

Posto isso, baseando-nos em Portelli (2010), elaboramos duas questões centrais que permeiam o uso da história oral: por que buscamos fontes orais? Por que trabalhamos com elas? A elaboração dessas questões não se deve ao fato de as pessoas que entrevistamos possuírem informações necessárias ao nosso estudo. É mais do que isso. Em consonância com o autor podemos pontuar que há uma relação profunda e muito intensa entre a oralidade e a democracia. Há pessoas, por exemplo, que não sabem escrever ou ler; há pessoas que não manejam o computador; porém, a voz, a oralidade, é um meio de comunicação, comum a quase todos os seres humanos e, de alguma maneira, todos controlam. Quando buscamos fontes orais, o fazemos, em primeiro lugar, porque na oralidade encontramos a forma de se comunicar específica de todos os que estão excluídos, marginalizados, da mídia e do discurso público. Buscamos fontes orais porque queremos que essas vozes – que, sim, existem, apesar de quase ninguém as escutar – tenham acesso à esfera pública, ao discurso público, e a modifiquem radicalmente.

Concordamos com Delgado (2006, p.16) quando expõe que a história oral “traz em si um duplo ensinamento: sobre a época enfocada pelo depoimento – o tempo passado, e sobre a época na qual o depoimento foi produzido – o tempo presente”. A autora enfatiza a importância da memória para pensar os diversos sentidos, os significados, que possuem determinados momentos na vida dos sujeitos pesquisados, para, em contextos recentes, refletir sobre comportamentos individuais e coletivos e relacioná-los. Afirma a autora que “o passado espelhado no presente reproduz, através de narrativas, a dinâmica da vida pessoal em conexão com processos coletivos” (DELGADO, 2006, p. 16). Para ela, a reconstituição dessa dinâmica pelo processo de recordação é pautada por ênfases, lapsos, esquecimentos, omissões, emoções e vivências. Além disso, os eventos são lembrados segundo o olhar de cada entrevistada e as necessidades do presente. Nesses termos,

a memória, principal fonte dos depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas –

---

diferentes grupos sociais e não apenas daqueles que se encontram “excluídos” da história. Um exemplo é o importante trabalho realizado desde os anos 1970 pelo CPDOC, da Fundação Getúlio Vargas, sobre a memória das elites políticas.



dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes, de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconscientemente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcaram sua vida ocultando. (DELGADO, 2006, p. 16).

Para autora, o grande desafio da escrita de uma história do presente é a reconstrução dos “substratos do seu tempo”, conciliando presente e passado, ordenando fatos imediatos e lugares de memória sobre acontecimentos de um passado recente. E, não por acaso, isso coincide com o duplo ensinamento do uso da metodologia da história oral: “sobre a época enfocada pelo depoimento – o tempo passado, e sobre a época na qual o depoimento foi produzido – o tempo presente” (DELGADO, 2006, p. 16). Essa relação entre as múltiplas temporalidades, em uma entrevista ou depoimento, na qual a “fala do jovem do passado, pela voz do adulto, ou do ancião do tempo presente”, fundamenta os procedimentos metodológicos da história oral, valoriza a ação de indivíduos que participaram de processos históricos ou testemunharam acontecimentos no âmbito da vida privada ou da coletiva (DELGADO, 2006, p. 18). Acrescenta, ainda, a autora:

Experiências de vida singulares podem se tornar paradigmas de experiências coletivas e de valores e hábitos de conjunturas e épocas. Com certeza, mediante essas experiências, específicas, podem-se resgatar diferentes memórias sob diferentes óticas. Pelos depoimentos orais, atores sociais distintos podem se manifestar sobre o mesmo processo ou acontecimento. (DELGADO, 2006, p.70).

Assim sendo, um estudo de caso pode ser tomado como medida para exemplificar os embates entre as memórias e suas relações com a identidade do indivíduo e do grupo social ao qual o sujeito pertence. Alessandro Portelli (2002) – na análise sobre o “Massacre de Civitella Val di Chiana”, ocorrido em Toscana, na Itália, em 29 de junho de 1944 – mostra, de forma bastante elucidativa, o trato dos elementos constitutivos da memória individual, coletiva e daquilo que se convencionou chamar de memória oficial, tomando-a sempre no plural e dividida internamente em seus respectivos níveis (social, comunitária, individual). Portelli ainda nos alerta ser uma das tarefas do historiador interpretar criticamente todos os documentos e as narrativas, inclusive a narrativa das pessoas envolvidas diretamente nos acontecimentos, as “testemunhas” da história. Adverte-nos, ainda, o autor que:

na verdade, quando falamos numa memória dividida, não se deve pensar apenas num conflito entre memória comunitária pura e espontânea e aquela ‘oficial’ e ‘ideológica’, de forma que, uma vez demonstrada esta última, se possa implicitamente assumir a autenticidade não-mediada da primeira. Na verdade, estamos lidando com uma multiplicidade de memórias fragmentadas e internamente divididas, todas, de uma forma ou de outra ideológica e culturalmente mediadas. (PORTELLI, 2002, p. 106, grifos do autor).

Como toda atividade humana, a memória é social e pode ser compartilhada pelas pessoas, criando identidades coletivas e sendo materializada nas reminiscências e nos discursos individuais. As relações estabelecidas entre os indivíduos em suas representações do passado são mediadas por meio das memórias, mas não podemos nos esquecer que “a elaboração da memória e o ato de lembrar são sempre construções individuais, em que pessoas e não um grupo inteiro é capaz de se lembrar da mesma maneira sobre o passado” (PORTELLI, 2002, p. 127). Esse estudo sobre memórias feito por Portelli nos chama a atenção por três motivos. Apontamos em primeiro lugar o fato de lidar com uma multiplicidade de memórias: a da comunidade de Civitella, a do Movimento de Resistência na Itália e a da experiência local, a das lembranças públicas de celebrações oficiais e a dos historiadores. O segundo motivo por ele considerar essas memórias fragmentadas e internamente divididas. Por último, e não menos importante, se deve ao fato de “a memória até mesmo as individuais dividem-se internamente entre o desejo de silenciar e esquecer e a necessidade de se expressar” (PORTELLI, 2002, p. 128). Isso também pode ser aplicado ao ofício dos pesquisadores.

Nesse campo de ação, a história oral entra em cena como arte que se constrói pela própria “arte do dizer” e por suas análises. Assim, no momento em que as mulheres camponesas narram trajetórias, ações, valores, lembram atores e enredos acabam por (re)construir cenários de experiências que as formaram e as transformaram. As memórias, nesse campo de reflexão, devem ser percebidas pelas multiplicidades, sujeitas a constantes deslocamentos, seja pelo narrador que faz uso da oralidade, seja pelo pesquisador que faz uso da escrita. Ambos os personagens se colocam como sujeitos múltiplos das memórias.

Por outro lado, falar de história oral é falar de um campo vasto, definido pelo entrecruzamento e pela contribuição de diferentes áreas de conhecimento. De acordo com Delgado (2006), trata-se de uma metodologia que dialoga e/ou interage com a sociologia, a psicanálise, a antropologia, a história, a literatura, etc. Ao mesmo tempo em que essa interdisciplinaridade é vista como uma riqueza, é preciso ter cautela, pois, sob a mesma denominação, ocorrem usos variados dessa metodologia por cada área de conhecimento.

A esse respeito, Meihy (2002) considera história oral como uma prática vista de maneira “multi” ou “interdisciplinar”, para além de sua técnica e/ou metodologia de trabalho científico, pois ela tem ganhado foros de popularidade como recurso de formulação de pressupostos da condição cidadã, uma vez que seu lado político, que impõe a qualificação das partes, passa a ser um recurso apreciado também fora das universidades e dos círculos

acadêmicos. Famílias, grupos de trabalho, participantes de instituições variadas (como grupos religiosos, associações de vítimas de acidentes ou de violência doméstica, grupos de moradores ou de reivindicação), pessoas de distintos gêneros e faixa etárias ou indivíduos que possuem deficiência se juntam em torno de determinado evento ou motivação afinada com experiências de grupos que clamam por projetos capazes de dar corpo a uma causa. Assim, a história oral não é apenas um mecanismo de registro, uma forma de “resgatar a memória”, mas também um processo de conscientização, uma maneira instrumental de favorecer políticas públicas.

Meihy (2002) sugere a realização de estudos que partam do tempo presente, de personagens vivos que, mais do que testemunhar um fato ou relatar trajetórias, permitam perceber o processo de seleção dos acontecimentos e da constituição de discursos e, assim, possibilitarem exames que extrapolem a constatação dos fatos. História oral não existe, pois, para suprir a falta de informações ou a carência de documentos. Pelo contrário, ela se faz a fim de viabilizar o exame das experiências que se alojam nas fantasias, no imaginário, nas ilusões e nos interditos comuns aos discursos objetivos.

Nesse sentido, essa abordagem contrapõe experiência à verdade, valorizando os aspectos subjetivos do comportamento narrativo. Obtida por entrevistas realizadas de maneiras diferenciadas, a história oral registra a experiência de um ou vários indivíduos de uma mesma coletividade. Mas, considerando-se que registro oral não deve se restringir a busca de informações, cabe ao pesquisador procurar o significado dos acontecimentos no âmbito subjetivo da experiência humana.

Segundo Ferreira e Amado (2002), há diversos autores que defendem e afirmam a visão de que a história oral vai além do aspecto técnico, mas não possui *status* de disciplina por não ter objeto próprio e capacidade de criar internamente respostas às demandas que emergem no processo de pesquisa. Para tais autores, ela apenas organiza e classifica procedimentos de trabalho quando estabelece uma ponte entre os aspectos teóricos e os práticos<sup>14</sup>. No tocante às questões teóricas, afirmam, ainda, que a história oral é capaz de suscitar questões teóricas; porém, jamais solucioná-las. Elas devem ser buscadas na contribuição de disciplinas como a filosofia, a psicologia, a história, a sociologia, etc. Apenas essas disciplinas são capazes de “pensar abstratamente questões oriundas da prática, filtradas pela metodologia, produzindo

---

<sup>14</sup> Conforme apontam Ferreira e Amado (2002, p. XVI), constituem-se objeto de preocupação da história oral tida como uma metodologia: a escolha dos diversos tipos de entrevistas e suas implicações no processo de pesquisa; as diversas possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens; as várias formas de o pesquisador relacionar-se com seus entrevistados; as influências disso sobre seu trabalho; etc.

conceitos que, por sua abrangência, são aplicados a situações análogas, iluminando e transformando a compreensão da própria prática” (FERREIRA; AMADO, 2002, p. XVII).

No tocante aos grandes ramos da história oral, optamos pela história oral de vida com recorte temático<sup>15</sup>. A história oral temática é o recurso que busca analisar determinado evento ou situação a ser esclarecido segundo o estabelecimento de questionários orientados para fins específicos. A narrativa não abarca a totalidade da vida da pessoa, mas apenas aspectos da vivência, os quais ajudam a reconstruir acontecimentos ou problemáticas do passado. O tema é “extraído” da vida do entrevistado, a fim de compreender sua participação em um determinado evento. Os detalhes da vida pessoal do entrevistado interessam apenas quando relacionados à temática investigada. Nessa abordagem, a história oral é concebida como uma técnica: os depoimentos orais são confrontados com outros tipos de códigos e cotejados com informações captadas de maneiras diferenciadas.

A história oral de vida se define como o relato de um narrador sobre sua existência ao longo do tempo e tem como meta retratar os caminhos de vivências pessoais que se explicam em grupos afins. O narrador tenta reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Nesse caso, as narrativas orais não são analisadas apenas para que sejam fornecidas informações ou preenchidas lacunas da documentação escrita, mas, sim, para captar a experiência pessoal por meio dos fatos que o narrador considera significativos em sua trajetória. Desse modo, experiências são lembradas e reconstruídas com base no diálogo de dois sujeitos: narrador e pesquisador. Ambos constroem, “num momento sincrônico de suas vidas, uma abordagem sobre o passado, visceralmente condicionado pela relação de entrevista, que se estabelece em função de cada uma delas” (ALBERTI, 1989, p. 5).

No tocante à condução desse tipo de entrevista, a intervenção do pesquisador deve ser mínima, dando espaço para que o narrador relate sua experiência de acordo com sua vontade e condição. Segundo Delgado (2006, p. 23), “o bom entrevistador deve ser hábil tanto no primeiro momento de contato com seus entrevistados como no decorrer das entrevistas e depoimentos”. Para isso, se faz necessário “respeitar ao máximo as idiossincrasias e características de cada entrevistada”. Como as histórias de vida se baseiam na experiência de um sujeito, dimensionando aspectos relacionados a sua subjetividade, demanda-se um roteiro flexível ou semiestruturado, o que não significa que o pesquisador prescindir de uma preparação anterior. As entrevistas relativas à de história oral são inseridas em um projeto de

---

<sup>15</sup> De modo geral, a bibliografia divide a história oral em três grandes ramos: história oral temática, tradição oral e história oral de vida (MEIHY, 2002).

pesquisa, precedidas de uma investigação aprofundada sobre o tema de interesse. Quanto mais informações o pesquisador tiver a respeito do assunto, mais produtivo será o diálogo que estabelecerá com o colaborador (MEIHY, 2002).

Assim, sendo, nos caminhos metodológicos delineados neste estudo, optamos por unir entrevistas de história de vida com projetos temáticos, configurando o que denominamos história de vida com recorte temático. Nessa abordagem, buscamos mesclar dados objetivos fornecidos pelo entrevistado a aspectos vivenciais relacionados a sua trajetória, centralizando o depoimento em sua participação no evento ou no problema que pretendemos compreender. Nessa perspectiva, nossa opção metodológica utilizada neste trabalho, fundamenta-se na ideia de que

a história oral é um procedimento metodológico que busca, pela construção de fontes e documentos, registrar, através de narrativas induzidas e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre a História em suas múltiplas dimensões: factuais, temporais, espaciais, conflituosas, consensuais. Não é, portanto, um compartimento da história vivida, mas, sim, o registro de depoimentos sobre essa história vivida. (DELGADO, 2006, p.15-16).

Segundo Vieira (2006, p. 28), essa posição também é assumida por Lang (1996), pois, para esse autor, é no indivíduo que a história oral encontra sua fonte de dados, mas sua referência não se esgota nele, uma vez que aponta para a sociedade. As vivências individuais coletadas e analisadas têm em vista o conhecimento do social, ou seja, a narrativa constitui a matéria-prima para o conhecimento sociológico que busca, por intermédio do indivíduo e da realidade por ele vivida, apreender as relações sociais em que se insere. Por meio da narrativa de uma história de vida, delineiam-se as relações do narrador com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social e da sociedade global cabendo ao pesquisador desvendá-la.

Como Alberti (1989), acreditamos que a especificidade da história oral vai além do ineditismo de informações ou do preenchimento de lacunas deixadas pelos registros escritos ou iconográficos. Segundo essa autora, a “peculiaridade da história oral decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (ALBERTI, 1989, p.5).

Além do mais, optamos pela história oral porque ela possibilita o aprofundamento dos depoimentos pertinentes às análises pretendidas. As fontes orais são fundamentais para conhecer o percurso vivido por um grupo focalizado. No caso desta pesquisa, como já salientamos, pretendemos investigar a trajetória de seis mulheres camponesas, suas formas de

participação nas culturas do escrito e nas práticas religiosas das CEBs que demandam ler e/ou escrever.

Por conseguinte, concluímos que a história oral se mostra adequada ao perfil da pesquisa. Essa abordagem teórico-metodológica, conforme indicam Ferreira e Amado (2002, p. XXVI), “estabelece e ordena procedimentos de trabalho” relacionados à escolha de técnicas de recolhimento dos depoimentos e das possibilidades de transcrição. Além disso, permite compreender as implicações de cada escolha e da relação estabelecida entre pesquisador e entrevistado.

Acreditamos que “os materiais biográficos primários, isto é, as narrativas ou relatos autobiográficos, em geral através de entrevistas realizadas em situação face a face” (FERRAROTTI, apud BUENO, 2002, p.18) responderam às questões que nortearam este trabalho. Assim, para conhecer o percurso de vida dessas mulheres camponesas e seus modos de participação nas culturas do escrito, procuramos ouvi-las, traduzir suas falas para saber o que pensavam de sua trajetória e suas experiências.

Consideradas as contribuições dos estudos supracitados ao debate sobre a história oral, resta-nos descrever o itinerário percorrido ao longo desta pesquisa, expresso no conjunto de opções metodológicas tomadas no curso da investigação.

## **2.1 A Colônia<sup>16</sup> – situando o local da pesquisa**

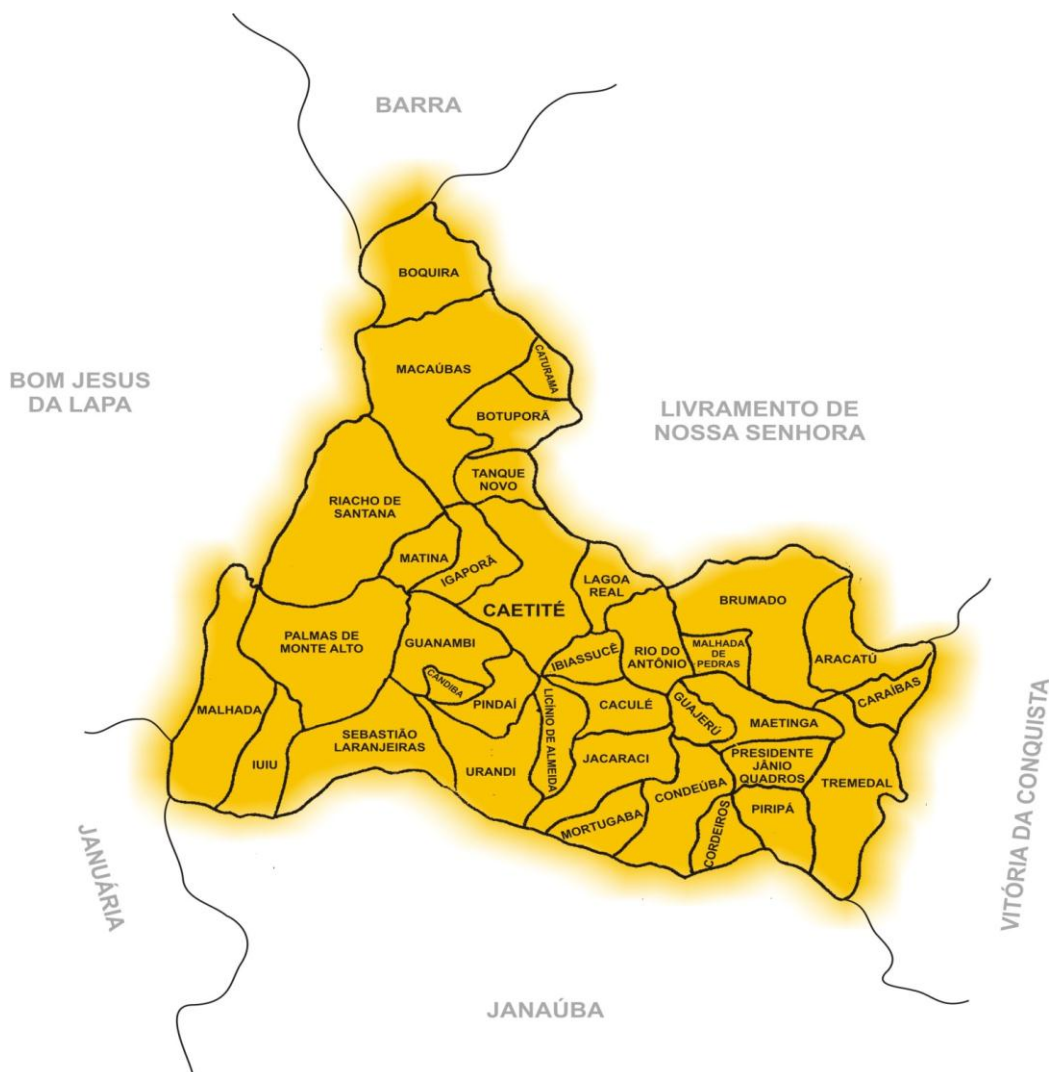
Neste tópico, situaremos o lugar onde a pesquisa foi realizada para, posteriormente, compreender os sentidos e os significados específicos que a leitura e a escrita assumem para um grupo social, nos contextos e nas instituições em que foram adquiridas.

A investigação se deu em seis Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), situadas na Paróquia Nossa Senhora das Dores, município de Candiba-BA, localizada na Diocese de Caetité-BA.

---

<sup>16</sup>“Colônia: coletividade ampla que tem uma *comunidade de destino* marcada [...] Comunidade de destino: motivo central que identifica a reunião de pessoas com algumas características afins” (MEIHY, 2002, p. 260).

**Figura 1 – Mapa da Diocese de Caetité**



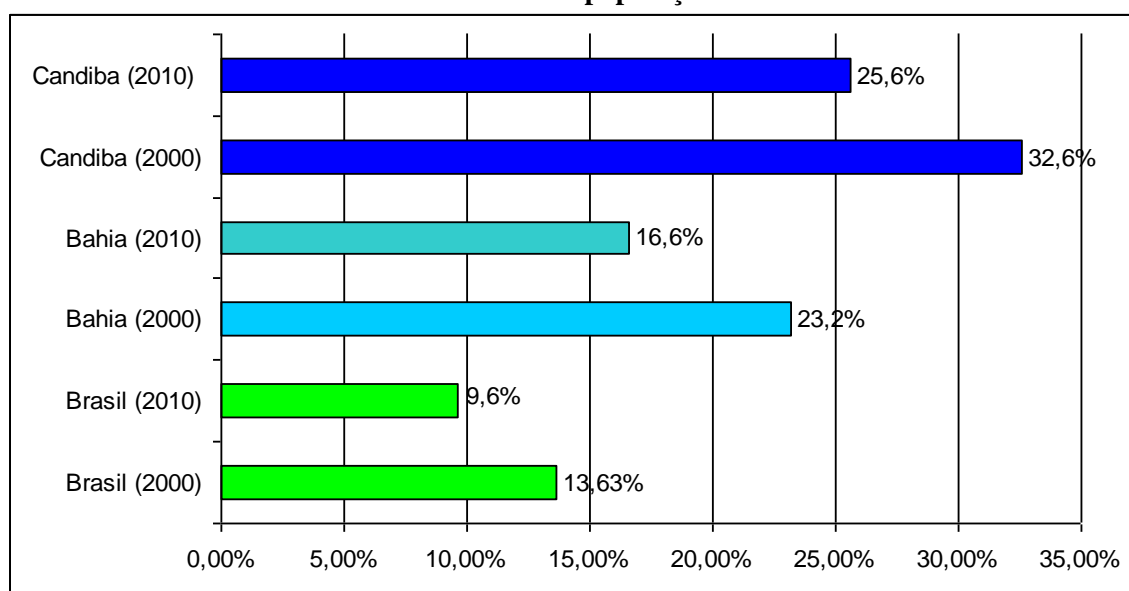
**SUPERFÍCIE:** 41.979,6 km<sup>2</sup>  
**POPULAÇÃO:** 674.346 habitantes (IBGE 2010)  
 Fonte: arquivo da Diocese de Caetité.

Candiba é um município situado na Região da Serra Geral e na mesorregião da Região Centro-Sul da Bahia, distante a 705 km de Salvador-BA. O clima é semiárido. Localiza-se em uma área territorial de 417,975 km<sup>2</sup>, limitando-se ao Norte com o município de Guanambi, ao Sudeste com Pindaí e ao Sudoeste com Sebastião Laranjeiras.

De acordo com dados do IBGE (2010), sua população é de 13.210 habitantes. Na área urbana residem 7.725 pessoas e, na zona rural, 5.485 pessoas. Há 6.815 homens, destes, 3.890 residem na área urbana, enquanto 2.925 vivem na área rural. Em relação às mulheres, há 6.395 mulheres, destas, 3.835 residem na área urbana e 2.560 na área rural. Em relação ao Brasil, o município de Candiba-BA inverte a proporção usual, pois há mais homens que mulheres.

Os resultados do Censo Demográfico 2010, divulgados pelo IBGE, mostram que a taxa de analfabetismo na população com 15 anos ou mais, no Brasil, caiu de 13,63%, em 2000, para 9,6%, em 2010. Em 2000, a Bahia tinha 23,2% de analfabetos nessa faixa etária, ao passo que os dados do Censo 2010 apontam 16,6% de pessoas que não sabiam ler ou escrever, sendo que 48,8% desse contingente eram idosos. Outro dado que nos chama a atenção é que cerca de 15,5% dos analfabetos tinham entre 25 e 59 anos. No município de Candiba-BA, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais também foi bem mais elevada do que a média obtida para o país, mas houve uma redução: de 32,6%, em 2000, caiu para 25,6% em 2010, conforme mostra o Gráfico 1 abaixo:

**Gráfico 1 - Taxa de analfabetismo na população de 15 anos ou mais**



Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2000 e Censo Demográfico de 2010.

Nos últimos dez anos, a estrutura da população brasileira mudou em termos de cor ou raça, com destaque para uma maior proporção de pessoas que se declaram pretas e pardas, de 44,7% da população, em 2000, para 50,7%, em 2010. Já no município de Candiba, o crescimento foi de 44,5% da população, em 2000, para 69%, em 2010, conforme mostra a Tabela 1. Destaca-se uma maior concentração de pretos e pardos no Norte e no Nordeste, e no Sudeste e no Sul uma maioria de pessoas da cor branca, o que acompanha os padrões históricos de ocupação do País.



Tabela 1 <sup>17</sup> - Distribuição percentual da população residente, segundo cor e raça– Brasil 2000/2010							
LOCALIDADE ANO	População residente						
	Total - 100%	Cor e raça					
		Branca %	Preta %	Amarela %	Parda %	Indígena %	Sem declaração %
<b>BRASIL (2000)</b>	<b>169 872 856</b>	<b>53,7</b>	<b>6,2</b>	<b>0,5</b>	<b>38,5</b>	<b>0,4</b>	<b>0,7</b>
<b>BRASIL (2010)</b>	<b>190.755.799</b>	<b>47,7</b>	<b>7,6</b>	<b>1,1</b>	<b>43,2</b>	<b>0,4</b>	<b>-</b>
<b>BAHIA (2000)</b>	<b>13.085.768</b>	<b>25,2</b>	<b>13,0</b>	<b>0,2</b>	<b>60,1</b>	<b>0,5</b>	<b>1,0</b>
<b>BAHIA (2010)</b>	<b>14.016.906</b>	<b>22,2</b>	<b>17,1</b>	<b>1,1</b>	<b>59,2</b>	<b>0,4</b>	<b>-</b>
<b>CANDIBA (2000)</b>	<b>12.280</b>	<b>55,1</b>	<b>11,4</b>	<b>-</b>	<b>33,1</b>	<b>0,2</b>	<b>0,2</b>
<b>CANDIBA (2010)</b>	<b>13.210</b>	<b>30,1</b>	<b>7,6</b>	<b>0,6</b>	<b>61,4</b>	<b>0,3</b>	<b>0</b>

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2000 e Censo Demográfico de 2010.

Em nível nacional, o levantamento também evidenciou diferenças em termos de alfabetização nos resultados segundo cor ou raça. Enquanto entre os brancos o percentual de analfabetos entre pessoas com 15 anos ou mais era de 5,9%, entre os pretos atingiu 14,4%, e entre os pardos 13% (IBGE, 2010). Quanto aos dados do município de Candiba-BA, constatamos que, entre os brancos, o percentual de analfabetos entre pessoas com 15 anos ou mais era de 23,5%; entre os pretos atingiu 38,7%; e entre os pardos, 24,7% (IBGE, 2010).

Durante as décadas de 1980 e 1990, surgiram e consolidaram-se vários movimentos e organismos de inspiração religiosa como: multiplicação das CEBs; progressiva ampliação e diversificação de organizações populares, com diversos modelos organizativos, formas de mobilização e processos de formação das lideranças populares; disseminação das tecnologias da informação. Esses movimentos intensificaram as expectativas educacionais e o reconhecimento da importância da educação na sociedade do conhecimento, aumentando as exigências pela democratização do acesso à Educação Básica.

Nesse contexto, o município de Candiba-BA, na primeira década do terceiro milênio, aumentou o número de matrícula do ensino fundamental obrigatório, implantou a educação infantil e investiu no transporte escolar. Recentemente, agregam-se a esse esforço o aumento do número de matrículas por nível de ensino, conforme ilustra tabela a seguir:

<sup>17</sup> Embora a ABNT recomende que as tabelas devem possuir traços horizontais separando o cabeçalho, sem linhas de separação de dados; podem possuir traços verticais separando as colunas de dados, sem fechamento lateral, adotamos, ao longo desta tese, a forma acima, porque a nosso ver facilita a visualização dos dados.

**Tabela2 – Números de docentes, escolas, matrículas por nível Pré-Escolar, Fundamental e Médio na Rede Municipal de Candiba-BA (2012)**

Nível de Ensino	Matrículas por nível	Número de escolas por nível	Docentes por nível
Pré-Escolar	301	09	22
Fundamental	2079	11	105
Médio	479	01	17

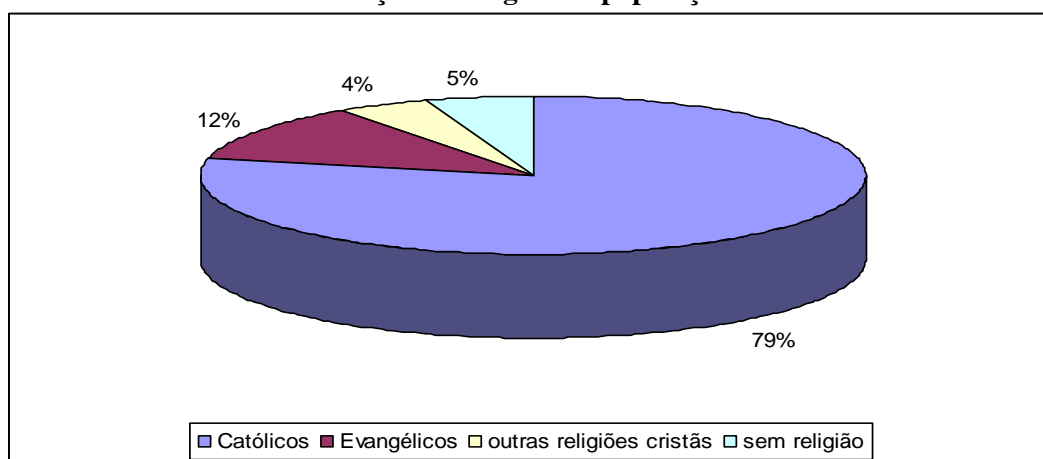
Nota: Atribui-se zero aos valores dos municípios onde não há ocorrência da variável.

Fonte: IBGE<sup>18</sup>.

Em Candiba, no censo de 2000, havia 2.928 domicílios particulares permanentes, em dez anos aumentou para 4.744 (IBGE, 2010). Além disso, os dados revelam melhoria no bem-estar dos moradores no que se refere à densidade de moradores por domicílios (3,59), às condições habitacionais da população e às características gerais do entorno dos domicílios. O rendimento médio mensal por situação do domicílio na zona rural é de R\$ 900,06, enquanto na zona urbana é de R\$ 1.162,76<sup>19</sup>.

Com referência à religião, 10.354 pessoas da população residente no município de Candiba-BA declararam ser católicas; 1.575 pessoas designaram-se evangélicas; 578 pessoas afirmaram ser de outras religiões cristãs; no entanto, 703 pessoas disseram não ter religião; e não houve declaração em relação ao espiritismo, à umbanda, ao candomblé e a outras religiosidades afro-brasileiras, como ilustra o gráfico a seguir:

**Gráfico 2– Declaração de religião da população de Candiba-BA**



Fonte: Censo demográfico IBGE (2000 e 2010).

<sup>18</sup> Os dados desta tabela estão disponíveis

em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/educacao.php?lang=&codmun=290660&search=bahia/candiba/infogr%EFficos:-escolas-docentes-e-matr%EDculas-por-n%EDvel>>.

<sup>19</sup> Levantamento elaborado a partir dos dados do Sistema de Informação da Atenção Básica (SIAB, 2013) do Ministério da Saúde. Os dados do SIAB, por sua vez, são gerados pelas equipes de Saúde da Família e Agentes Comunitários de Saúde, que fazem o cadastramento das famílias e identificam a situação de saneamento, moradia e outros. Para saber mais, acesse o link: <http://www2.datasus.gov.br/SIAB/index.php?area=01>

### 2.1.1 Era uma vez Mocambo...

Segundo Moreira e Nery (2011), o espaço geográfico que hoje representa o município de Candiba esteve, durante o período colonial, sob a jurisdição da Capitania Hereditária de São Jorge dos Ilhéus. Após a fragmentação dessa capitania, em meados de 1800, passou a pertencer a Feitoria do Urubu. Na segunda metade desse século, a feitoria foi repartida e a área passou a pertencer a Palmas de Monte Alto, criada em 1840. De acordo com a autora, a apropriação territorial do município, referente ao uso e à posse da terra, começou a se configurar com a chegada de escravos fugidos das fazendas de Mulungu, Canabrava e Santa Rosa que se alojavam em torno da Lagoa do Mocambo<sup>20</sup>.

Embora ainda sejam ínfimos os dados disponíveis sobre a população negra e afrodescendente de Candiba-BA, já é possível começarmos a apresentar alguns estudos sobre esse segmento (NUNES, 2009; MOREIRA; NERY, 2011). As autoras destacam a presença do negro no município de Candiba-BA desde o início de sua história e ressaltam que os quilombos foram frutos da revolta dos escravos que fugiam para lugares de difícil acesso e escondiam-se na mata, na selva ou nas montanhas. Nessas comunidades, os habitantes dedicavam-se à economia de subsistência e alguns reproduziam a organização social africana, preservando os traços culturais expressos no trabalho, na religiosidade, na relação com os recursos naturais, nas tecnologias e na importância feminina na condução dos quilombos. A propósito, vejam-se as figuras abaixo:

**Figura 2– Casarão Fazenda Santa Rosa, Candiba-BA**



Fonte: Guanais (2008).

**Figura 3– Lagoa do Mocambo, Candiba-BA**



Fonte: José Victor (2009).

No que se refere à história do município de Candiba, Nunes (2009) e Moreira e Nery (2011) lamentam a falta de material escrito sobre a origem e a cultura quilombola de Candiba.

<sup>20</sup> Termo indígena que significa lugar de refúgio dos escravos.

Para as autoras, seria interessante analisar o processo de povoamento do município pelo foco das alteridades silenciadas nos livros, nas falas e na história local. Para elas, Candiba foi antes de tudo um quilombo. Mas as raízes culturais africanas e indígenas foram abafadas pelas famílias hegemônicas, em sua maioria, formadas por pecuaristas.

Nunes (2009), em sua dissertação de mestrado, elabora o histórico de Candiba com base em fontes documentais e entrevistas realizadas com moradores antigos do município. A autora nos conta que em 1834 chegou à localidade o padre português Francisco Moreira dos Santos, que se instalou em um espaço onde as terras pareciam ser mais férteis que as dos vilarejos próximos. O religioso levou consigo uma pequena santa, a Nossa Senhora das Dores, que, posteriormente, veio a se tornar a padroeira do município. O padre se uniu ao grupo de escravos fugitivos e logo construiu uma capela com dois cômodos ao fundo, usados como moradia por ele, iniciando a atividade religiosa no povoado. O padre Moreira, como era chamado, utilizava a capela para evangelizar os escravos fugitivos e os agregados dos fazendeiros. Ele celebrou muitas missas tanto em sua capela quanto nas fazendas vizinhas. É o caso da fazenda Camarinha, que abrigava cultos famosos em toda a região. As missas uniam as poucas famílias latifundiárias descendentes de portugueses e algumas já mestiças, dada a mistura com negros e índios. A partir de 1920, “Mocambo” passou à posição de distrito, com a emancipação política de Guanambi que pertencia a Monte Alto. Cabe lembrar que antes dessa reconfiguração territorial, que remonta aos tempos do Império, Guanambi pertencia à Vila Nova do Príncipe e a Santana de Caetité.

### 2.1.2 De Mocambo a Candiba...

Segundo Nunes (2009), duas décadas após a chegada do padre Moreira, o padre português Manoel Prates e o padre italiano Carlos Falconi se uniram ao religioso e passaram, então, a residir no vilarejo. Apesar dos votos de castidade, o padre Moreira constituiu família e teve duas filhas: Ana Epifânia Moreira dos Santos e Rita Epifânia Moreira dos Santos. Ana Epifânia gerou seis descendentes e Rita Epifânia oito. Em seguida, surgiram outras famílias que contribuíram para a formação dos primeiros núcleos de povoamento.

Em 1865, vinda de Portugal, chegou à Vila do Mocambo a família Prado, que era comandada pelo Sr. Manoel da Silva Prado e por sua esposa Ana Vitória Alves Prado. Essa família se transformou, no século XX, na principal elite política local. Mas ainda em fins dos Oitocentos, migraram para Mocambo os irmãos Tibúrcio Ferreira Coelho e Leolino Ferreira Coelho. Desses irmãos, saíram muitas histórias e inúmeros descendentes. Em seguida,

chegaram as seguintes famílias: Batista de Souza, Oliveira e Laranjeira. Mas nenhuma deixou tantos descendentes quanto a família Martins.

Segundo Nunes (2009, p. 45), “em 1901, Sr. Constantino da Silva Martins e D. Emiliania de Jesus Martins se instalaram na Vila do Mocambo. A capacidade do casal em gerar filhos ganhou destaque na revista *Veja* (1977)”. A autora comenta que nas páginas da publicação, foram reunidos os 472 descendentes diretos daquele casal, resultado, em sua maioria, das uniões entre primos. Tal fato evidencia o caráter social fechado em que se alicerçaram as primeiras bases sociais do vilarejo escondido entre as Serras Gerais do Sudoeste baiano.

Mas, aos poucos, Mocambo foi perdendo suas características de quilombo e se transformando no modesto centro econômico dos latifúndios vizinhos. Essa discreta feição comercial se resumia a uma feira, na qual se efetuavam negócios de diversas espécies por meio do escambo ou da venda de alimentos e utensílios domésticos. Ela acontecia ao pé de uma árvore, conhecida na região por gameleira. A feira era o principal acontecimento social e econômico dali. Ela fazia emergir diversos conchavos políticos e encontros sociais. As conversas entre comadres e compadres embaixo da gameleira geravam encontros religiosos, quermesses, batizados, casamentos, almoços e festas nas propriedades rurais. A feira do Mocambo fazia circular os alimentos, os produtos artesanais e as notícias presas nos isolamentos das fazendas de gado. A feira era o maior palco de interação naquele universo social. Aos poucos, ela se desenvolvia e atraía as famílias das fazendas mais distantes, seu crescimento era reflexo do desenvolvimento do vilarejo.

A partir de 1920, intensificou-se o fluxo populacional e a expansão do comércio. A população local também aumentava, era formada por famílias de pecuaristas e vaqueiros, produtores rurais, pequenos comerciantes e agregados. Nesse período, a cultura do algodão se consolidava. Progressivamente, a pecuária, que sempre foi a principal atividade econômica da vila, passou a dividir as atenções com o “ouro branco”.

De acordo com Nunes (2009) e Souza (1998) o povoado Mocambo ficou conhecido por esse nome por 104 anos, até que em 1938 passou pelo povoado um viajante desconhecido, que sugeriu a mudança de nome para “Canbimba” que segundo o Dicionário Escolar da Língua Portuguesa<sup>21</sup> significa “sofrimento, trabalhos” (BUENO, 1986, p.222). Para facilitar a pronúncia, conta-se que retiraram a letra “m” da palavra e o nome foi alterado para Candiba. Em 20 de agosto de 1929, promulgou-se distrito de Guanambi. Em 27 de julho de 1962 (Decreto Estadual nº 1.756) Candiba emancipou-se de Guanambi, constituindo-se município.

---

<sup>21</sup>Esse dicionário foi encontrado na residência de uma das colaboradoras da pesquisa.

Verificamos que Candiba não menciona em sua história oficial a presença da população negra nem suas contribuições na constituição da cidade. Ainda que haja a tentativa de silenciar a presença da população negra em Candiba, os dados do IBGE (2010) apontaram que o contingente populacional dos pretos e pardos (negros) é de 69% e que a população negra tem, historicamente, ocupado lugares discriminados e estigmatizados no município.

Nos registros oficiais da cidade, notamos a tendência de preservar a memória dos grupos hegemônicos, ressaltando os portugueses que contribuíram na formação da cidade com o investimento de capital. Nesse contexto, beneficiaram-se aqueles que puderam comprar um lote de terra, e, assim, foram destacados na história oficial como colonizadores da cidade. Portanto, valoriza-se a memória dos portugueses, considerados pioneiros, e se silencia a memória da população negra que contribuiu para a expansão agrícola da cidade. A memória coletiva está associada ao capital financeiro, pois só são lembrados, na história oficial, os grupos que contribuíram com o capital na formação da cidade de Candiba-BA.

As estratégias utilizadas para a manutenção do poder e da invisibilidade dos negros em Candiba interferiram, assim como em outras cidades do país, diretamente no destino e na trajetória de toda essa população, visto que os desdobramentos da escravidão e os padrões tradicionalistas ainda perduram nas sociedades, “ressignificando” as relações de discriminação e exclusão desse segmento populacional.

Como já mencionado, em Candiba-BA pouco se estudou sobre a presença do negro e menos ainda sobre sua participação nos processos de povoamento, colonização e ocupação das terras que formam o município. São vários os tópicos que poderiam ter sido investigados, por exemplo, suas relações étnicas, sua dispersão no contexto social, sua participação nos processos de produção cultural socioeconômica e política, além da constituição das comunidades rurais e urbanas. Esse desconhecimento contribui para a manutenção do negro em situações de inferioridade na constituição do tecido social. O desconhecimento de seu trabalho e sua contribuição aumenta a sensação de que sua presença pouco teria significado na constituição dessa sociedade.

Na verdade, as populações negras locais começaram a descobrir sua importância e o papel que ocupam na sociedade local há pouco tempo<sup>22</sup>. Essa consciência tem se traduzido no esforço de organização de grupos de identidade e militância, os quais têm desenvolvido ações para organizar a população afrodescendente e propor políticas públicas para esse segmento. Entretanto, as dificuldades ainda são enormes e a ausência de estudos específicos e

---

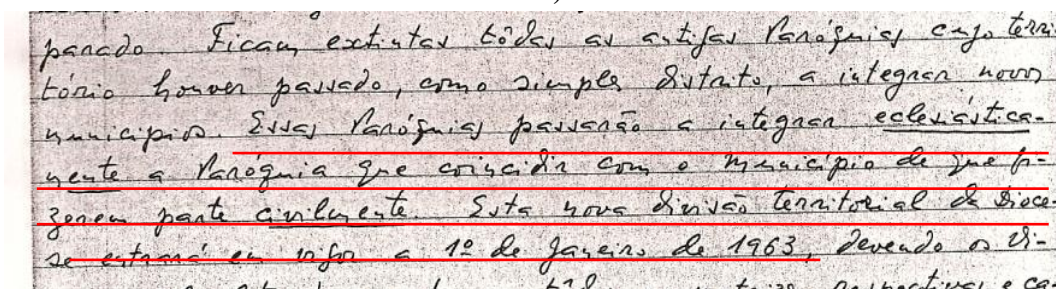
<sup>22</sup> Candiba tem cinco comunidades negras, mas, até 2013, apenas a comunidade de Lagoa dos Anjos conseguiu a certidão de autodefinição de remanescentes de quilombos.

conhecimento sobre si mesmos são fortes aliados na perpetuação de situações de exclusão e marginalização social.

### 2.1.3 A Paróquia Nossa Senhora das Dores – Candiba-BA

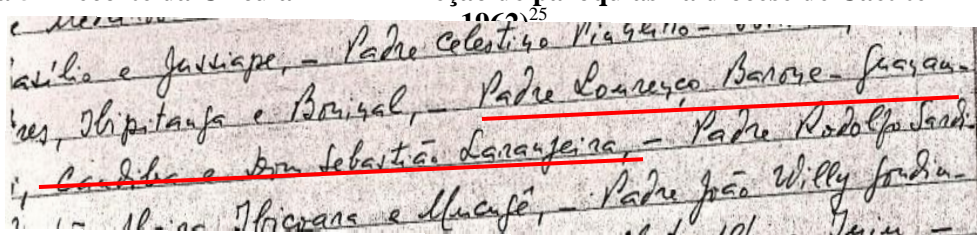
A Paróquia Nossa Senhora das Dores foi fundada em 1º de janeiro de 1963. Seu surgimento ocorreu após o então Reverendíssimo Dom José Pedro Costa<sup>23</sup> lançar uma circular no dia 20 de dezembro de 1962, definindo que a partir de 1º de janeiro do ano seguinte todas as localidades que se tornaram municípios passariam a ter paróquias. Além disso, também estabeleceu que no primeiro dia do ano fosse celebrada a missa de criação da paróquia e na ocasião se fizesse a leitura do referido documento. No entanto, não sabemos se esse ritual foi cumprido, haja vista que o padre nomeado para assumir a paróquia, padre Lourenço Barone, também tinha sob sua responsabilidade as paróquias de Guanambi e Sebastião Laranjeiras. Eis dois trechos do documento:

**Figura 4– Recorte da Circular nº 27 - Ereção de paróquias na diocese de Caetité-BA (20 dez. 1962)<sup>24</sup>**



Fonte: Arquivo da cúria diocesana (20 dez. 1962).

**Figura 5– Recorte da Circular nº 27 - Ereção de paróquias na diocese de Caetité-BA (20 dez. 1962)<sup>25</sup>**



Fonte: Arquivo da cúria diocesana (20 dez. 1962).

<sup>23</sup> Na paróquia de Candiba, duas escolas municipais receberam seu nome em sua homenagem: o Centro Educacional Municipal Dom José Pedro Costa (1968) e o Grupo Escolar Municipal Dom José Pedro Costa (1980).

<sup>24</sup> “[...] ficam extintas tôdas as antigas Paróquias, cujo território houver passado, como simples distrito, a integrar novos municípios. Essas Paróquias passarão a integrar eclesiasticamente a Paróquia que coincidir com o município de que fizerem parte civilmente. Esta nova divisão territorial da Diocese estará em vigor a 1º de janeiro de 1963 [...]” (Transcrição da pesquisadora. Os grifos na cor vermelha são nossos; na cor preta, as palavras eclesiasticamente e civilmente são do autor).

<sup>25</sup> “[...] Padre Lourenço Barone – Guanambi, Candiba e Dom Sebastião Laranjeira [...]” (Transcrição da pesquisadora. Os grifos são nossos).

O primeiro registro da presença do padre na paróquia data do dia 13 de abril de 1963, no qual houve celebração de batizados e casamentos. A partir de então, as celebrações começaram a acontecer com maior frequência e foram surgindo novos leigos para ajudar no serviço missionário, principalmente com a chegada dos padres missionários italianos *fidei donum*<sup>26</sup> que vieram para o Brasil e se estabeleceram na diocese de Caetité-BA, depois do Vaticano II<sup>27</sup> e, sobretudo, depois da Conferência de Medellín (1968)<sup>28</sup>. Esses padres, inspirados pela motivação de uma Igreja que começa a traçar seus próprios rumos, encaminham sua própria reflexão teológica, a partir da Teologia da Libertação<sup>29</sup>, e não mais por motivações de uma modernização da Igreja para adequar-se a modernização do Estado e muito menos por questão de europeização e romanização. A lógica era mais evangélica e enfocava o enriquecimento por meio da troca de experiência. No geral, as colaboradoras da pesquisa relataram que a inserção desses padres italianos na diocese de Caetité e na paróquia de Candiba foi muito positiva: eram dedicados, solícitos, disponíveis, engajados, bem preparados e organizados; tinham uma visão de Igreja mais focada na dimensão libertadora.

Foi no final da década de 1970, com a chegada do padre italiano Martinho Zagonel, missionário *fidei donum*, na paróquia de Candiba, que as Comunidades Eclesiais de Base começaram a ser organizadas de forma mais estruturada. Essa organização iniciou-se com a participação de alguns leigos nos encontros de formação realizados em Caetité-BA. A partir daí, essas pessoas partilhavam com a comunidade as experiências adquiridas nos encontros, tendo em vista o exemplo de outras paróquias. Em Candiba, os encontros de formação foram

---

<sup>26</sup> Padres estrangeiros enviados em missão para dioceses em países necessitados de forças evangelizadoras. O nome *fidei donum*, que quer dizer “dom da fé”, faz referência à carta encíclica do papa Pio XII (1957), que, diante da falta do clero em alguns países da África e da América Latina, conclamava empenho evangelizador e irmão entre Igrejas particulares. Na diocese de Caetité, a cooperação missionária iniciou em 1973 e ao todo contabiliza um número de 22 padres *fidei donum* que atuaram e ainda atuam na diocese de Caetité (GONDIM, 2013).

<sup>27</sup> O Concílio Vaticano II (1962-1965) foi o evento mais importante da Igreja do século XX. Em seu desenrolar, teve notável importância a busca de repensar o papel da Igreja católica diante dos novos desafios do mundo moderno, impactando não só seu interior, mas também o mundo político e cultural (LIBANIO, 2005).

<sup>28</sup> Foi a segunda Conferência Geral do Episcopado Latino-americano, realizada, em Medellín, na Colômbia no período de 26 de agosto a 6 de setembro de 1968, encontra suas raízes e inspiração, por um lado, nos clamores e esperanças do povo latino-americano e caribenho e, por outro, no Concílio Vaticano II (1962-1965), e nos processos e sonhos por ele desencadeados na vida da igreja. A Conferência se propôs a elaborar as diretrizes da ação pastoral na América Latina à luz das ideias renovadoras presentes no Concílio Vaticano II. A abertura da Conferência “A Igreja na presente transformação da América Latina à luz do Concílio Vaticano II” foi feita pelo Papa Paulo VI que marcou a primeira visita de um pontífice à América Latina. Os debates em Medellín giraram em torno das temáticas da pobreza, da libertação e da justiça. Passados mais de 40 anos, Medellín ainda suscita aceso debate no interior da Igreja Católica, tornando-se referência, sobretudo para os setores progressistas católicos, nos debates travados nas Conferências mais recentes, bem como eixo de referência para a avaliação da profundidade das mudanças e dos limites de seu alcance. Para maior aprofundamento deste tema, ver Comblin (2008).

<sup>29</sup> A Teologia da Libertação é um novo modo de se fazer teologia ou um novo olhar sobre as fontes bíblicas da revelação cristã e a tradição da Igreja. Esse modo e esse olhar têm um centro ou lugar social: os pobres (BETTO, 1981, p. 172).



realizados no Centro Educacional Municipal Dom José Pedro Costa até 1991, quando a construção do Salão Paroquial Espírito Santo foi concluída e as reuniões começaram a ocorrer nele.

Segundo Jasmim<sup>30</sup>, com o padre Martinho vieram também as religiosas italianas Elísia e Bruna da Congregação Pequenas Filhas de São José para realizar a formação continuada, organizar o trabalho pastoral e orientar os leigos em relação à celebração da novena de natal, à organização e ao planejamento da catequese, e à preparação e à celebração do culto dominical. Para ela, “*padre Martinho e as religiosas italianas Elísia e Bruna foram pessoas importantes na fundação e na organização da maioria das Comunidades Eclesiais de Base na paróquia de Candiba-BA no período de 1979 à 1991*” (Jasmim, 53 anos)<sup>31</sup>.

Com a chegada do padre italiano Armando Buccioli, em 1991, missionário *fidei donum*, consolidou-se a criação das comunidades e das pastorais, o que não impediu o surgimento de outras dessas instituições ao longo dos anos. Foi um período de grande incentivo à formação continuada dos leigos, que passaram a cumprir a função de catequistas, animadores de comunidade e de grupo de casais. A figura abaixo retrata um desses encontros:

**Figura 6 – Encontro de formação de catequistas no Salão Paroquial Espírito Santo, Candiba-BA, década de 1990**



Fonte: arquivo da Paróquia Nossa Senhora das Dores – Candiba-BA

<sup>30</sup>Jasmim faz parte do grupo das seis colaboradoras que realizaram os depoimentos estudados nesta pesquisa, as outras cinco são: Dália, Margarida, Acácia, Hortênsia e Íris. As seis entrevistadas serão apresentadas no terceiro capítulo.

<sup>31</sup>Quanto ao registro dos depoimentos, embora a ABNT recomende o uso do termo informação verbal dentro de parênteses, ao final de cada dado coletado em entrevista, etc., seguido de nota de rodapé, adotamos aqui, a forma acima, para não carregar o texto de rodapés. Essa será utilizada, sobretudo, em citações com recuo, para evitar deixar os parágrafos com muitas referências, que ficam claras por meio da leitura do texto.

Com a ajuda financeira de outros países, como Alemanha e Itália, e de fiéis da comunidade católica da Paróquia Nossa Senhora das Dores, na década de 1990, foram erguidas várias construções para celebrações religiosas e formação de lideranças, dentre elas podemos citar a construção do Centro São José, da capela e da casa paroquial. Várias comunidades tiveram suas capelas ou seus salões comunitários construídos nessa época, como por exemplo, as comunidades de Dourado, Cipó, Periquito, Gameleira, Lagoa do Pinheiro, Salinas do Angico, Lagoa do Morro, Lagoa dos Prates, Vila Neves, entre outras.

A construção do centro comunitário São José foi de grande relevância para a formação das comunidades, pois, a partir daí, a Igreja passou a ter um espaço físico maior e mais adequado a suas necessidades, podendo realizar reuniões e encontros de formação mais longos, de dois a três dias, porque havia ambientes para estadia e alimentação. O espaço também passou a ser usado para outros eventos de caráter social. Antes dessa edificação, essas atividades eram realizadas no Salão Paroquial Espírito Santo.

**Figura 7– Imagem parcial do Centro Comunitário São José**



Fonte: arquivo da Paróquia.

Legenda: no centro, fica a capela; à direita, a casa paroquial; e à esquerda o espaço para formação, onde também funcionam a secretaria paroquial e a rádio comunitária.

Na década de 1990, as CEBs da Paróquia Nossa Senhora das Dores foram incentivadas a desenvolver projetos de ação social como hortas comunitárias com alimentação alternativa, coordenadas pela Pastoral da Criança; educação de jovens e adultos, por meio do Movimento de Educação de Base (MEB); reforço escolar e acompanhamento de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, realizados pela Associação Ação Fraterna da Paróquia Nossa Senhora das Dores; e implantação da rádio comunitária, importante instrumento de comunicação popular, não só para a comunidade católica, mas também para a sociedade candibense de modo geral.

No ano de 2004, o padre Armando Buccioli deixou a diocese de Caetité e a paróquia de Candiba, pois havia sido eleito bispo da diocese de Nossa Senhora do Livramento-BA. No período de 2004 a 2006, a paróquia de Candiba foi administrada pelo padre Máximo Bazzicheto, também italiano, missionário *fidei donum*. A partir do segundo semestre de 2006, colaboraram com a Paróquia de Candiba os padres brasileiros, filhos da diocese de Caetité, Juarez Carvalho Teixeira Filho e Noé Moreira de Aguiar Neto. Em 2007, começou a contribuir também o diácono Anderson de Oliveira, sendo ordenado padre em julho de 2008, e nos dias atuais é quem assume a Paróquia.

Segundo Dália, na Paróquia Nossa Senhora das Dores, as Comunidades Eclesiais de Base, os encontros de formação e as pastorais começaram a ser organizados na década de 1980, porém, o fortalecimento, a organização e o funcionamento foram consolidados na década de 1990. Para Margarida, *“isso se deu em decorrência da formação intensa que recebemos e a esperança de uma vida com menos opressão”*.

Na última década, no entanto, a participação na paróquia parece não se dar da mesma maneira. Conforme Jasmim, os últimos oito anos foram marcados por mudanças na programação paroquial, tanto nas celebrações eucarísticas como nos encontros de formação. Para ela, a formação de lideranças passou a ter um novo formato: diminuiu a quantidade de encontros e carga horária e reduziu também a participação das pessoas nos encontros de formação. Nas palavras de Jasmim, *“hoje as pessoas quase não falam nos encontros paroquiais, também não há espaço, o tempo é curto, por isso os encontros ocorrem mais para dar comunicado”*.

A respeito, desses trabalhos, Gohn (1997) lembra que, de fato, na década de 1980 o trabalho educativo de formação de lideranças no Brasil inteiro gerou também inúmeras iniciativas populares que contribuíram para a organização das massas populares, tais como: rádios comunitárias, inúmeros cursos de formação em centros populares, boletins e variada gama de mídia alternativa, músicas e concursos populares, etc. Para a autora, a educação popular era vista como parte integrante do processo organizativo das classes e camadas populares, e foi desenvolvida pela Igreja, pelo clero, pelas facções políticas novas (que deram origem ao Partido dos Trabalhadores), e não somente pelos partidos e pelos sindicatos. Ao contrário, em alguns casos, havia tensão e conflitos entre os programas de alguns partidos de esquerda, considerados radicais, e as novas organizações populares, mais afeitas às orientações cristãs-neomarxistas ou socialistas-libertárias.

#### 2.1.4 Comunidades Eclesiais de Base: situar-se no presente, reconhecer o passado<sup>32</sup>

As Comunidades Eclesiais de Base têm uma importância histórica no Brasil e na América Latina. Nasceram no seio da Igreja Católica, estão estruturadas e se articulam entre si, em âmbito local, diocesano, regional e nacional, mediante atividades comuns. Para Fernandes (2009), elas estão presentes no país desde 1960, em um contexto de rica fermentação popular, se auto caracterizam como um “novo modo de ser Igreja”, no qual prevalece uma visão de mundo mais secularizada, no sentido da ênfase no engajamento sociopolítico de seus adeptos, e uma forma de vinculação institucional que pretende unir os preceitos religiosos evangélicos com a transformação da sociedade produtora de desigualdades sociais, econômicas e políticas. Como assinala a autora, “profundamente marcadas pelas propostas do Concílio Vaticano II (1962-1965), as CEBs significaram uma inovação em termos de presença do catolicismo principalmente nos ambientes rurais” (FERNANDES, 2009, p. 28).

Frei Betto (1981) conceitua as CEBs como grupos de 20 ou mais pessoas que se reúnem semanalmente na capela da roça, no sítio do pequeno agricultor, no salão da casa paroquial, no centro comunitário da vila, para refletir sobre a realidade local, nutrir e celebrar sua vida de fé. São *comunidades*<sup>33</sup> porque as pessoas se conhecem pelo nome; partilham suas vidas, seus problemas, seus bens e seus esforços; e lutam juntas por melhorias no bairro, por conquista da terra ou da moradia, por uma vida melhor. São *eclesiais* porque são congregadas à Igreja Católica como núcleos básicos de comunidade de fé. E são de *base* porque são integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos, por exemplo, trabalhadores informais, aposentados, jovens, lavradores, operários, donas de casa, enfim, gente pobre que vive em condições desiguais de existência, que forma a base da sociedade. Esses aspectos possibilitam a construção de uma identidade entre as diversas comunidades existentes em todo o país. De forma geral, são incentivadas e apoiadas pelos agentes de pastoral<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> O que pretendemos aqui não é reconstruir a memória histórica das Comunidades Eclesiais de Base, o que já foi feito por intelectuais que vivenciaram profundamente esse modo de ser Igreja. Trata-se de sintetizar dados relevantes para o contexto desta pesquisa. Sugerimos aos interessados nesse assunto consultar: Frei Betto (1981); Teixeira (1988; 2002); Rodrigues (1997); Mariz e Machado (2000); Ramalho et al (2001); Oliveira (2001); Lesbaupin et al (2004); Fernandes (2009); e outros. Para um panorama do campo de estudos específicos sobre as CEBs, consultar a revista eletrônica de estudos sobre as Comunidades Eclesiais de Base *Memória e Caminhada* criada em 2001 pela Universidade Católica de Brasília (MEMÓRIA E CAMINHADA, 2001).

<sup>33</sup> O sentido de comunidade acompanha sua etimologia. Do latim *communitas*, refere-se ao que pertence a muitos ou a todos, ao público, ao comum.

<sup>34</sup> Agente de pastoral é todo batizado envolvido com alguma das atividades da Igreja em seu interior e/ou no mundo (LIBANIO, 2011).

(religiosos ou leigos) ou animadores/lideranças de comunidade<sup>35</sup>, que aproveitam algumas ocasiões, como por exemplo, as Novenas de Natal, a Campanha da Fraternidade (CF) ou a realização de alguma atividade por meio de mutirão para organizá-las.

*Para mim a animadora da comunidade é aquela que anima, evangeliza pela palavra e pelo testemunho de vida [...]. Penso que a animadora deve saber escutar; saber conviver e valorizar as pessoas respeitando o jeito de cada uma ser. Sabe né, é bom não se sentir superior a ninguém, nem dona da verdade e sim acolher todo mundo sem fazer distinção de pessoas e de religião. [...] Quando cuidamos com carinho uns dos outros como Jesus nos ensinou; quando a gente fica atenta aos problemas da comunidade, do grupo e evitamos atitudes autoritárias, temos mais confiança e respeito da comunidade [...]. É bom também resistir e aguentar firme os momentos difíceis, sem desistir [...], estar presente quando for preciso e nada de ser omissa, covarde e medrosa diante das dificuldades [...]. (Dália, 60 anos).*

Esse depoimento revela que as animadoras de comunidade são pessoas que organizam, animam e coordenam as CEBs. São escolhidas em suas comunidades para realizar atividades, como a celebração de culto, a reflexão sobre os problemas da comunidade, a organização de eventos da Igreja, o zelo pela vida em comunidade, etc. Em geral, os animadores passam por um processo de formação, organizado pelos agentes de pastoral e são uma espécie de porta-vozes da Igreja dentro da comunidade. Para Dália, a experiência de liderança nas CEBs não é dada, mas construída por meio de uma multiplicidade de condutas e funções que exige capacidade de escutar o outro, bom relacionamento interpessoal, acolhimento, respeito às diferenças, aceitação do novo, rejeição a qualquer forma de discriminação e, nas palavras de Freire (1998, p. 34), “corporeificação das palavras pelo exemplo”.

Nas CEBs, as pessoas se encontram e compartilham as condições difíceis de vida, estabelecendo laços sociais, culturais e religiosos. Segundo as animadoras das CEBs, o espaço comunitário possibilita socialização, apoio afetivo, mas às vezes gera conflitos por meio de tensões e disputas de indivíduos e de grupos, segundo a natureza dos laços que os participantes estabelecem, não definidos apenas institucionalmente, mas diretamente ligados aos processos de socialização.

As Comunidades Eclesiais de Base fundamentam-se na Teologia da Libertação e se alimentam de suas experiências. De forma geral, as CEBs adotam como recursos

---

<sup>35</sup> Nas CEBs são chamados de animadores ou leigos homens e mulheres que têm o serviço de coordenar e realizar com os demais membros os trabalhos de evangelização e mobilização social. Não é um trabalho que fazem sozinhos e a seu modo, não se trata de um “ordenador”, mas de um coordenador que é escolhido pela comunidade por um tempo determinado. (TEIXEIRA, 1988)

metodológicos, em seus encontros, o Método Ver, Julgar e Agir<sup>36</sup> e os círculos bíblicos criados por Carlos Mesters. Nessas ocasiões, o grupo se reúne, faz orações e, com a ajuda de um coordenador cuja tarefa é animar o grupo, seleciona questões para a reflexão, conforme ilustra o depoimento de Margarida:

*Nos nossos encontros a gente lia um texto bíblico e depois conversava com base em algumas perguntas: o que acaba de ser lido? Qual a passagem de que você mais gostou? O que será que Deus está nos dizendo para o nosso cotidiano, a partir desse texto bíblico? Como Jesus agiria nesta situação? Depois, a gente discutia qual deveria ser a ação do grupo. [...] Pouco a pouco os debates e as atividades da comunidade iam aumentando, geralmente com a ajuda de Padres e Irmãs [...]. Devagarinho, mas com persistência, o povo começa a assumir tarefas sociais, como, por exemplo: reivindicar por energia elétrica e água no campo, transporte escolar, estradas [...]. Em alguns casos, gera o envolvimento de animadores e membros das CEBs nos partidos políticos [...]. A experiência nas CEBs nos ajudou a perceber a manipulação política e a lutar contra ela. (Margarida, 62 anos).*

Ao falar sobre as CEBs, Jasmim as definiu como “sal, fermento, luz”. Disse que “as CEBs são abertas ao diálogo e à inclusão”. Ela nos explicou que as CEBs buscam a participação de todos por meio da divisão de tarefas, de acordo com a capacidade e a disponibilidade de cada um. Além disso, os participantes são convidados a tomar decisões por meio de votações, pois, dessa forma, tornam-se responsáveis pelos rumos do trabalho, constantemente avaliado. O saber popular é muito valorizado, e é enfatizada a importância do aprendizado e do conhecimento fruto da experiência. Em suas palavras,

*nas CEBs partilhamos o que temos e o que somos [...] aprendemos que o nosso saber falar e agir deve servir para mudar a realidade do nosso povo que sofre e luta por melhores condições de vida. [...] Acredito que a Igreja deve nos libertar e não nos alienar, nos oprimir, a Igreja tem que ser mais serviço e menos poder [...] Me sinto bem nas CEBs, acho elas solidárias e fraternas na defesa dos interesses da coletividade; combativas na luta contra tudo o que oprime e exclui a mulher e o homem [...]. Nas CEBs, discutimos a realidade social, política e econômica; refletimos sobre fé e vida, religião e política. (Jasmim, 53 anos).*

De fato, na História do Brasil, as CEBs tiveram uma importância fundamental, na medida em que foram um instrumento importante para a organização dos movimentos sociais. Formaram lideranças para pastorais sociais e para partidos políticos, com grupos políticos de esquerda que lutavam por ideais comuns. As denúncias contra violações dos direitos humanos tiveram nas CEBs uma trincheira de lutas (FERREIRA; DELGADO, 2009). Por meio da experiência educativa e da política desenvolvida, as CEBs motivaram a participação dos

<sup>36</sup> O método Ver, Julgar e Agir busca apreender a realidade (construindo um diagnóstico da realidade brasileira), julgá-la (com premissas filosóficas-teológicas-pastorais, além de ideias das ciências humanas) e exercer atividades coerentes com esses pressupostos. (TEIXEIRA, 1988)

indivíduos e favoreceram o surgimento de lideranças que atuaram no processo de mobilização e organização popular.

Segundo Betto (2005), a estruturação de homens e mulheres nas CEBs divide-se em cinco esferas de organização social: a) *a pastoral* – com a reorganização das Comunidades Eclesiais de Base no mundo popular brasileiro pós-1964 e a partir do Método Ver, Julgar e Agir, foi suscitada, nos participantes dessas comunidades, a necessidade da luta por direitos e justiça; b) *o movimento popular* – o compromisso social das Comunidades Eclesiais de Base promoveu e incentivou o aparecimento, na metade dos anos 1970, de uma malha de movimentos populares; c) *o movimento sindical* – ainda nos anos 1970, os movimentos populares começaram a ganhar caráter de classe e, por meio das oposições sindicais, contribuíram para o ressurgimento do movimento sindical; d) *os partidos políticos* – o movimento social popular adquiriu forma própria e, então, esboçaram-se projetos de sociedade, que se consubstanciaram em partidos políticos; e) *as administrações populares* – os partidos, por sua vez, decidiram disputar espaços na esfera do poder estatal, chegando às administrações. Tendo isso em vista, expomos o depoimento de Dália (60 anos):

*a participação nas CEBs, nos sindicatos e no Movimento de Mulheres Camponesas mudou o rumo de minha vida. Sabe como é, sou uma mulher simples, não tenho estudo, não tenho diploma, mas não sou uma mulher ingênua, graças à participação nesses espaços de luta e de vida tenho orgulho de ser a mulher que sou [...]. Foram as várias marchas e acampamento em Brasília que me deram a visão do que é ser mulher que luta, que pensa e age para o mundo ser melhor. Muitos benefícios que temos hoje são frutos das nossas reivindicações e não presente dos governantes como pensa a maioria do povo. Para a gente ter bolsa família, transporte escolar, financiamento para agricultura familiar foi preciso muitas marchas, abaixo-assinados, organização da sociedade civil, pena que muita gente ainda não sabe a força que tem.*

É preciso considerar que, como destacou Dália, o Movimento de Mulheres Camponesas, os sindicatos dos trabalhadores rurais, as associações de moradores e os conselhos, são produtos da atividade comunitária de cristãos agentes leigos de pastorais e CEBs. Tais iniciativas contribuíram para o surgimento de uma multiplicidade de movimentos sociais e políticos não religiosos que, autônomos da Igreja, têm hoje uma dinâmica própria. Decorre do seu depoimento, a hipótese de que o ideário e o tipo de atuação da Igreja, representada pelos chamados setores progressistas, produzem sensíveis transformações no cotidiano das relações sociais, nos valores e nas metas culturais, e na postura política entre participantes do movimento. Esse relato de Dália vai ao encontro desse pressuposto ao afirmar: “*quando a gente vai para o sindicato, para o Movimento de Mulheres Camponesas, para associação a*

*gente carrega as coisas que aprendemos nas CEBS com a gente [...]. A presença das CEBS é muito forte”.*

Como já dito, em boa parte das CEBS, a legitimidade e a inspiração teológica foram buscadas na Teologia da Libertação, segundo a qual a teologia e os contextos socioeconômicos devem se relacionar. Para Burdick (1998, p. 11), o aspecto mais marcante das CEBS é a presença dos grupos de reflexão, nos quais – com ajuda das cartilhas, roteiros ou pequenos folhetins católicos; e às vezes com auxílio de um agente de pastoral – os “membros leem a Bíblia juntos, discutem suas implicações no que diz respeito ao dia a dia de suas vidas, e são inspirados tanto na direção da justiça social quanto por ela mesma”. Muitos deles se tornaram militantes de referência em movimentos sociais, sindicatos, partidos políticos e associações de moradores. As ideias de conscientização, democratização e organização são elementos fundamentais para os agentes pastorais engajados nos trabalhos das CEBS, como se pode observar a seguir:

*morava na roça, aí, em 1979, a gente foi participar de uma missa no povoado de Pilões celebrada pelo padre Aldo<sup>37</sup> e foi uma missa diferente, pois ele falou de comunidade, da necessidade do povo se organizar e fundar as comunidades rurais, organizar o modo de viver melhor, falou de sindicato, de associação [...]. Sabe, aquilo foi muito bom e mexeu muito comigo. Não conseguia parar de pensar nas palavras fortes do padre Aldo, sabe, né? Aquela foi uma missa diferente, muita gente saiu de lá estranhando aquele padre falando daquele jeito, destemido, valente, porque o modo dele falar era diferente dos Padres anteriores que só rezava a missa e não preocupava com a vida do povo [...]. Nesse mesmo ano, chegou o padre Martinho Zagonel, era paciente, amigo, atencioso, comprometido na luta contra as injustiças sociais [...] ele nos ajudou organizar as CEBS e ofereceu muitos cursos de formação pra gente saber mais sobre CEBS. (Dália, 60 anos).*

As CEBS – por meio da organização dos leigos; das reflexões acerca do cotidiano e dos problemas diários, tendo como referência a bíblia; e do apoio dos padres e bispos para a mobilização popular – acabaram gerando e/ou apoiando vários movimentos sociais por todo o país, tanto no meio urbano quanto no rural. Em geral, os intelectuais vinculados à Igreja Católica atribuem à Instituição boa parte dos ganhos dos movimentos populares (TEIXEIRA; MENEZES, 2009; LESBAUPIN, 2009; TEIXEIRA, 1988).

Aos grupos militantes ligados à Igreja Católica, a agitação política da década de 1960 serviu de contexto para o desenvolvimento das CEBS. Em 1964, esse processo iniciado foi bloqueado pelo golpe militar, que, no entanto, não conseguiu impedir que as articulações e as

---

<sup>37</sup> Aldo Lucchetta, primeiro padre italiano, missionário *fidei donum*, chegou à diocese de Caetité em 1973 para colaborar com a implantação de Comunidades Eclesiais de Base e apoiá-la; no período de (1974-1980) visitou com o bispo Dom Eliseu Maria Gomes todas as paróquias da diocese de Caetité.



dinâmicas iniciadas fossem impedidas. Reinava no país ampla reação contra tal situação, especialmente no mundo universitário e em setores populares, alimentados pela pedagogia de Paulo Freire e pelos movimentos sociais. Nesse período, o contexto sociocultural e eclesial nacional foi marcado pela presença viva de movimentos como a Ação Católica (em especial, a Juventude Universitária Católica, a Juventude Estudantil Católica e a Juventude Operária Católica) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Tais movimentos criaram as condições para a redefinição da atuação crítica dos cristãos no interior da Igreja e da sociedade brasileira, apontando questões-chave que prenunciaram e anteciparam os temas que emergiriam em seguida com a Teologia da Libertação e as Comunidades Eclesiais de Base (LESBAUPIN, 2009; TEIXEIRA, 1988).

Na opinião de Lesbaupin (2009), o processo educativo das CEBs veio do MEB e das ideias de Paulo Freire. Com isso, podemos observar a preocupação de o leigo ter um lugar valorizado e possuir relações de tipo horizontal, e de as comunidade estabelecerem um engajamento social. Ressalta o autor

Nas CEBs as pessoas são chamadas a expressar suas ideias, a falar: pessoas pobres, sem cultura letrada, sem acesso a outros estudos senão os primários, pessoas mais habituadas a escutar, vão começar a falar; e a acreditar em si mesmas, ou seja, a abandonar a tradicional desconfiança em sua própria capacidade. Habituadas a respeitar a autoridade do padre ou do professor, ou do político, essas pessoas irão começar a discutir, a pôr em questão, a expor sua própria opinião. Com uma consciência mais crítica, mais autoconfiante, elas vão começar a discutir os problemas imediatos que as afetavam: a falta de infraestrutura de um bairro da periferia urbana; a necessidade de resistência para manter sua pequena comunidade agrícola; a falta de uma associação de trabalhadores. É assim que a comunidade vai se decidir a agir, vai se mobilizar para defender ou obter os bens a que considera ter direito. (LESBAUPIN, 2009, p. 59).

Insiste o autor, que essa pedagogia demanda tempo, é um processo lento e não cabe aos agentes de pastoral – freiras, padres ou leigos –, que dão início às comunidades, ter pressa em obter resultados predeterminados. A propósito, o conjunto dos depoimentos, colhidos durante a pesquisa, revelou que, nas comunidades, as pessoas tomam consciência de seu valor como pessoa, perdem o medo de falar e passam a ter voz e vez (especialmente as mulheres).

Segundo elas, na comunidade, encontram-se com seus semelhantes e compartilham as condições difíceis de vida, estabelecendo laços de amizade, gerando a união. Para as entrevistadas a Comunidade Eclesial de Base significa um importante apoio afetivo a seus membros e proteção contra o individualismo provocado pelas condições adversas da vida. Nela, as pessoas recuperam a autoestima e perdem o medo de se expressar.

Afinal, as Comunidades Eclesiais de Base expandiram-se na Diocese de Caetité-BA a partir de 1980 e atualmente há quase 1.500 CEBs espalhadas no território da diocese, as quais possuem ao menos uma equipe de coordenação sob a responsabilidade direta de leigos<sup>38</sup>. Como nos esclarece esta entrevistada,

*a comunidade eclesial de base não é só para rezar, também não é só catequese [...]. Padre Martinho recomendava pra gente: “depois do culto fiquem reunidos ainda por meia hora para discutir os seus problemas, para ver como a comunidade está vivendo, se vocês precisam de alguma coisa e tentem apresentar uma solução, também junto das autoridades”. [...]. Aqui em Candiba não existia nenhuma organização sindical, então, ele incentivou a criação do sindicato dos trabalhadores rurais [...]. A ideia do bispo Dom Alberto era que a cada 6 km tivesse uma capela, salão comunitário ou uma casa para que os moradores das localidades tivessem um ponto de encontro para rezar e celebrar o culto, discutir os problemas da vida, encontrar soluções para esses problemas da vida, unindo fé e vida. [...] Aos poucos, na Diocese foram implantadas as CEBs e lembro de Dom Alberto falando que na década de 1990 chegaram a quase 1100, e hoje li no livro do centenário da diocese que são quase 1500. (Margarida, 62 anos).*

No caso da Paróquia Nossa Senhora das Dores em Candiba-BA, Dália relatou que nas décadas de 1980 e 1990, assim como nos primeiros anos do milênio, “*buscava-se uma Igreja que pudesse identificar e enfrentar os problemas, as dificuldades e as alegrias das pessoas: uma comunidade adulta, comprometida com Jesus Cristo, mas igualmente com o povo e a sua libertação*”. Ressaltou também que “*a comunidade deve ser marcada pela vida de comunhão e de ajuda fraterna*”. E lamentou: “*nos últimos anos a Igreja Católica de modo geral e também no nosso meio tem se preocupado mais com a disciplina e a piedade e menos com a caridade e a justiça social*”.

Atualmente, a Paróquia Nossa Senhora das Dores é formada por 35 Comunidades Eclesiais de Base<sup>39</sup>, destas, 30 são comunidades do campo, 25 coordenadas por mulheres e 5 por homens; e 5 são comunidades urbanas, 2 coordenadas por homens e 3 por mulheres. O quadro abaixo apresenta a síntese dessa paróquia:

**Quadro 1–Resumo de informações sobre as CEBs da paróquia de Candiba-BA**

	<b>CEBS</b>	<b>ANO DE FUNDAÇÃO</b>	<b>DISTÂNCIA DA SEDE</b>
1	Matriz	1963	Urbana /Centro da Cidade
2	Bairro Asa Branca	1988	Urbana / Bairro
3	Bairro José Coelho	1989	Urbana / Bairro
4	Anta Gorda/ Encantado	1982	Campo (13 km)
5	Açude	2001	Campo (9 km)

38 O termo “leigo” se refere àquela pessoa do povo ou que procede do povo e realiza a missão de Ministro não ordenado na Igreja e na sociedade civil. Os leigos dedicam-se à evangelização por meio da catequese, da liturgia, da coordenação de grupos, das pastorais, dos movimentos, associações, das CEBs, dos conselhos de leigos e da presença nos diferentes espaços da sociedade, como na cultura, na economia, no mundo do trabalho, nas artes, na família, na política, na vida profissional, na educação, nos meios de comunicação, entre outros.

39 Ver o anexo “A”, que contém o mapa do município de Candiba-BA.

6	Baixa Funda	1994	Campo (6 km)
7	Camarinha	1989	Campo (5 km)
8	Cipó (Jasmim)	1979	Campo (18 km)
9	Dourado (Margarida)	1982	Campo (17 km)
10	Gameleira (Dália)	1974	Campo (20 km)
11	Gameleirinha	1978	Campo (7 km)
12	João Mandu	1996	Campo(12 km)
13	Jurema/ Mandacaru	1993	Campo ( 7 km)
14	Lagoa do Morro	1990	Campo (3 km)
15	Lagoa do Pinheiro	1984	Campo (20 km)
16	Lagoa dos Anjos (Acácia)	1978	Campo (7 km)
17	Lagoa dos Prates	1995	Campo (4 km)
18	Lagoa do Torrão	1978	Campo(7 km)
19	Lagoa Grande	1979	Campo ( 9 km)
20	Lagoa da Pedra (Hortênsia)	1987	Campo (12 km)
21	Moreira	2003	Campo(15 km)
22	Murzelo	1970	Campo (7 km)
23	Olho d'Água	1884	Campo (15 km)
24	Pau de Colher	1975	Campo (10 km)
25	Pedrinhas/ Barreiro	1981	Campo (12 km)
26	Peixoto	1987	Campo (17 km)
27	Pilões	1963	Povoado (12 Km)
28	Pindoba/ Junco	2001	Campo (16 km)
29	Quati	1978	Campo (5 km)
30	Riacho Fundo/Barro	1982	Campo (8 km)
31	Salinas/ Ressaca	1972	Campo(3 km)
32	Salinas do Angico	1989	Campo (17 km)
33	Sobrado	1987	Campo (7 km)
34	Vila Neves (Íris)	1977	Povoado (11 Km)
35	Vargem do Rancho	1993	Campo (15 km)

Fonte: dados coletados na secretaria paroquial (2013).

Em sua maioria, as comunidades do campo são pequenas, mas celebram semanalmente o culto dominical, realizam a catequese e anualmente são celebradas, em média, três missas em cada comunidade. Constatamos, nessa Paróquia, a existência dos seguintes grupos: Pastoral da Catequese, Pastoral do Dízimo, Pastoral da Criança, Pastoral da Terceira Idade, Pastoral da Esperança, Pastoral dos Ministros Extraordinários da Comunhão Eucarística, Pastoral do Batismo, Grupo de Acólitos, Infância Missionária, Associação Ação Fraterna da Paróquia Nossa Senhora das Dores, Associação Esperança e Liberdade, Pastoral Familiar, Pastorais Sociais, entre outros. Com o apoio da Pastoral da Criança, foi implantada, em 1995, no município de Candiba, a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE).

No ano de 2012, acompanhamos as reuniões do Conselho Pastoral Paroquial (CPP) da Paróquia Nossa Senhora das Dores de Candiba-BA e constatamos a presença do Conselho Comunitário em todas as Comunidades. Este representa o espaço de coordenação da comunidade, no qual se tomam decisões referentes a sua programação e ao planejamento de atividades. É normalmente composto por representantes dos grupos que constituem a

comunidade. Geralmente, são conselhos relativamente reduzidos, cujo número de participantes oscila entre 9 e 20 pessoas. A periodicidade de suas reuniões é, em geral, mensal e as decisões costumam ser tomadas por consenso ou por meio de votação, seguindo a tradição das CEBs (Diário de campo, 26 maio 2012).

Segundo as líderes das CEBs, a organização da instituição da qual participavam, localizada em Candiba, fez surgir a necessidade de capacitar os leigos residentes na própria comunidade, uma vez que eles se propunham a trabalhar com os grupos e as associações (apontados acima) formando-os nesse processo. O trabalho de formação realizado pelos padres e religiosas consistiu, fundamentalmente, em dinamizar e multiplicar os grupos, planejando suas atividades de forma a favorecer o trabalho em equipe e formar coordenadores. Em relação ao papel dos agentes de pastorais, Frei Betto nos explica que

o papel do agente junto ao povo é apreender as coisas do povo, sistematizá-las com o próprio povo e contribuir para que o povo ordene a sua experiência histórica na forma de percepção prospectiva - projeto a longo prazo, visão emergente dessa realidade dada, capaz de conceber uma nova forma de organização social. (BETTO, 1981, p. 48).

Na visão da entrevistada, para Dália, um dos traços mais marcantes das CEBs é o lugar que os animadores/lideranças ocupam nas comunidades. Ali, principalmente as mulheres assumem responsabilidades como: coordenar suas próprias comunidades; presidir o culto semanal; participar de encontros de formação; organizar associações de moradores; dirigir sindicatos de trabalhadores rurais; e organizar mutirões de ajuda voluntária e marchas por reconhecimento da profissão de trabalhadora rural, do salário maternidade e da aposentadoria da mulher da roça aos 55 anos, por produção de alimentos saudáveis, por saúde de qualidade, por construção de novas relações sociais e de gênero, e por políticas públicas que atendam aos interesses das camponesas e dos camponeses. Tudo isso porque as CEBs são e lutam para ser comunidades participativas na vida de fé, nos serviços e nas decisões.

Outra entrevistada, Margarida, explicou que os encontros de formação de animadores/líderes foram fundamentais para a participação das mulheres nas CEBs. Esses encontros, iniciados na década de 1980, visavam à partilha das experiências da vida e à reflexão presentes nas comunidades espalhadas pela paróquia. Tais eventos foram se afirmando, desde então, como espaços privilegiados de encontro de animadores e agentes de pastoral das comunidades, mas, sobretudo, como importantes estruturas de apoio, animação da vida e reforço da consciência eclesial das comunidades.

Além de a Teologia da Libertação alimentar as Comunidades Eclesiais de Base – nos dizeres de Jasmim, com a leitura popular e militante da Bíblia e o compromisso com as lutas

populares em busca de libertação –, possibilitou a muitos animadores e, principalmente, a animadoras das CEBs do campo e das periferias serem alfabetizados por meio dos modos e das estratégias de leitura da Bíblia, feita nos encontros de formação de animadores e nos círculos bíblicos realizados nos seios das famílias ou nos salões das comunidades.

A Teologia da Libertação floresceu na América Latina e foi combatida pelos pontífices João Paulo II e Bento XVI. Ainda cardeal, Joseph Ratzinger, o último pontífice mencionado, presidiu a Congregação para a Doutrina da Fé<sup>40</sup> e guiou o processo que culminou na condenação de Leonardo Boff, um dos principais teólogos da Teologia da Libertação, a um ano de “silêncio obsequioso”<sup>41</sup>, em razão de suas teses ligadas à Teologia da Libertação apresentadas no livro **Igreja: Carisma e Poder** e sob acusação de transformar as CEBs em células marxistas.

A partir do final da década de 1980, as CEBs brasileiras começaram a enfrentar uma série de interpelações relacionadas às mudanças de conjuntura, que ocorreram tanto no campo político como no eclesial. Inaugurava-se um tempo de “restauração” na Igreja Católica, com repercussões dolorosas para a Teologia da Libertação e para as CEBs, em particular. A lógica do movimento centralizador assumido pelo Vaticano, a partir desse período, impôs uma Igreja rígida, dogmática e longe dos miseráveis.

Assim sendo, a falta de inovação no seio da Igreja, a rigidez dogmática de seus ensinamentos, a falta de bom senso para resolver questões de moral e de sexualidade, a proibição de fazer qualquer criação no campo litúrgico, mesmo em se tratando de culturas diferentes como a dos indígenas e a dos afrodescendentes levaram católicos a abandonarem a Igreja. Muitos membros das CEBs toleraram, com dor, a mediocrização a que foram submetidos. Alguns simplesmente abandonaram a Igreja enquanto outros resistiram. A esse respeito, concluiu Margarida: *“tem autoridade na nossa Igreja que quer o crescimento do número de cristãos, mas desde que a gente fique sempre submissa às ordens ditadas por eles”*.

Na opinião de Teixeira (1996), em muitos casos, as CEBs foram o alvo predileto dos ataques, que se dirigiam, sobretudo, ao processo de evangelização em curso no Brasil e a sua crítica contundente às injustiças sociais. Para o autor, as resistências e os ataques a elas impetrados visavam a obstruir a Igreja brasileira, que, nesse período, emergia como uma Igreja criativa e profética aos olhos dos demais países.

---

<sup>40</sup> Novo nome dado ao antigo tribunal da Inquisição.

<sup>41</sup> Esse eufemismo implicava: deposição de cátedra; remoção de editor religioso da Vozes e da redação da "Revista Eclesiástica Brasileira"; proibição severa de falar, dar aulas, conceder entrevistas, escrever e publicar sobre qualquer assunto, e de acompanhar qualquer trabalho pastoral.

Na década de 1990, novos horizontes e desafios foram despontando e ampliando o campo de interesse das comunidades. Assim, temas relativos à cultura, ao gênero, à sensibilidade ecológica, às reivindicações étnicas, ao novo contexto religioso, ao domínio solitário do capitalismo neoliberal e à presença do pluralismo religioso (TEIXEIRA, 1996; LIBANIO, 2011) se destacaram. Esses temas complexos foram se ampliando, exigindo nova reflexão e disponibilidade, e se inserem dialeticamente, sem ruptura, na dinâmica das opções que traduzem o universo das CEBs. A ampliação de horizontes interessou às quase 1500 comunidades da diocese de Caetité e às 35 existentes na paróquia de Candiba, que continuam “vivas e a caminho”, como enfatiza essa entrevistada:

*Parece que as CEBs deixou de interessar foi à maioria dos bispos, dos padres que não aceitam as CEBs e colocam como alternativa o movimento carismático. [...] Para viver nesse mundo consumista e individualista onde as pessoas pensam só no ter, as CEBs são cada vez mais indispensáveis, por isso não podem acabar, porque a gente precisa muito delas. [...] Os teólogos da libertação no Brasil não morreram e não tive notícia que tenham defendido uma teologia distanciada do povo e da caminhada das comunidades. O que eu sei é que eles continuam produzindo a Teologia da Libertação que nasceu ouvindo o grito dos pobres e excluídos [...]. Infelizmente ainda têm muitos no mundo inteiro. Bom seria se não tivessem mais. [...] É por isso que a Teologia da Libertação continua viva e a caminho, pensando e agindo a partir dos crucificados para que possam ressuscitar. (Jasmim, 53 anos).*

Em relação à organização e ao funcionamento das CEBs na Paróquia Nossa Senhora das Dores, Candiba-BA, Jasmim explica: “os participantes de cada comunidade são responsáveis diretos pela sustentação da vida de fé e levam os trabalhos de evangelização à frente”. Margarida enfatizou que “os leigos são tão comprometidos e importantes quanto o padre” e ao mesmo tempo criticou a atitude dos padres: “um período de retrocesso na organização das CEBs, porque alguns padres se acham no direito de escolher por conta própria os líderes [...], pessoas de sua confiança, não se importando com a opinião da comunidade”.

Embora com algumas configurações diferentes das dos anos 1980 e 1990, as CEBs continuam buscando aliar fé e vida, espiritualidade e compromisso social, sem perder de vista o caráter ecumênico e inter-religioso. Enfrentam crises, são ignoradas e tratadas de forma distorcida pelos meios de comunicação e por algumas autoridades eclesiais, mas seguem vivas, alegres e fraternas, pois, como nos lembrou Íris, “as sementes lançadas pelas CEBs em tantos anos de semeadura fecunda aqui em Candiba, continuam dando frutos e germinando cá e acolá, ainda que de outra forma diferente e com outro vigor”.

Assim, as CEBs, que nos últimos anos haviam vivido certa clandestinidade, pela primeira vez em sua história, tiveram um Intereclesial das Comunidades Eclesiais de Base<sup>42</sup> apoiado e reconhecido por um papa. Na ocasião da realização do 13º Intereclesial, o papa Francisco enviou aos mais de cinco mil participantes de todo o Brasil e de outros países a seguinte mensagem<sup>43</sup>: “*as CEBs trazem um novo ardor evangelizador e uma capacidade de diálogo com o mundo que renovam a Igreja*”. Além disso, o papa assegurou que oraria para que o 13º Intereclesial fosse um encontro abençoado. Leonardo Boff considera a mensagem do papa fraca, porém reconhece que “isso não é pouca coisa para a legitimação da existência das CEBs especialmente face aos bispos que não as aceitam e colocam como alternativa o movimento carismático” (BOFF, 2014)<sup>44</sup>.

Hoje, embora grupos e instituições apontem o esgotamento das CEBs (SOUZA, 2000), as narrativas das mulheres camponesas líderes dessas comunidades ainda consideram-nas dinâmicas, pois acompanham de perto a experiência e acreditam na força de sua espiritualidade e sua vitalidade. Para elas, o importante não é a maior ou menor presença das CEBs na mídia, não importa sua visibilidade pública, mas a relevância de suas práticas, pois

*as CEBs é a Igreja na base do povo. [...] Pra mim não importa a quantidade de pessoas, mas a qualidade, a convicção do cristão, pois não é a multidão que nos salva, mas os nossos gestos concretos de amor, justiça e caridade [...]. Por isso que as CEBs constitui um novo modo de ser Igreja, onde há participação, perseverança, espiritualidade, comunhão, esperança e leitura da Palavra de Deus ligada à vida. (Jasmim, 53 anos).*

Foi participando da Escola de Formação Integral que essa entrevistada descobriu que as Conferências Católicas de Medellín (1968) e de Puebla (1979) contribuíram decisivamente para a evolução das CEBs. Medellín preencheu o imaginário eclesial com a temática da Libertação e Puebla com a evangélica opção preferencial pelos pobres. Por suas características ecumênicas, o movimento extrapolou os limites da Igreja Católica e as comunidades passaram a contar também com representantes de Igrejas como Metodista, Luterana e Presbiteriana. Entretanto, esse ecumenismo não funcionou no embate com as

---

<sup>42</sup> O 13º Intereclesial realizou-se em Juazeiro do Norte, diocese de Crato (CE), no período de 07 a 11 de janeiro de 2014, com o tema “Justiça e Profecia a serviço da vida” e o lema “CEBs: romeiros do Reino no campo e na cidade”. O Intereclesial é um encontro que reúne os representantes das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) de todo o Brasil e de outros países. A iniciativa de organizá-lo surgiu na década de 1970. Os intereclesiais nasceram com a finalidade de partilhar as experiências, a vida, as reflexões e a avaliação das CEBs. Para saber mais sobre a memória dos Intereclesiais das CEBs, acesse: <http://www.cebsuai.org/2011/04/memoria-dos-intereclesiais-das-cebs.html>.

<sup>43</sup> Mensagem na íntegra enviada pelo papa Francisco aos mais de cinco mil participantes do XIII Intereclesial. (anexo B).

<sup>44</sup> Para ler a mensagem na íntegra enviada por Leonardo Boff aos participantes do 13º Intereclesial, ocorrido em Juazeiro do Norte, diocese de Crato-CE, no período de 07 a 11 de janeiro de 2014, acesse: <http://rodrigocoppe.wordpress.com/2014/02/>.

vertentes pentecostais evangélicas, apontadas desde o ano 2000 como um dos fatores de enfraquecimento das Comunidades Eclesiais de Base.

Segundo análise de Jasmim, nos últimos dez anos as CEBs vêm se reduzindo e passando por dificuldades. Tal situação se deve, de acordo com ela, ao fato de as CEBs viverem um modelo de Igreja piramidal “hiperdependente” do padre ordenado, uma vez que sem esse praticamente não se consegue fazer nada. O modelo das CEBs não é hierarquizado. Outro desafio se refere ao modelo de pastoral baseado nos meios de comunicação, cujos máximos expoentes são os padres Reginaldo Manzotti, Marcelo Rossi, Fábio de Melo e o grupo midiático Canção Nova da Renovação Carismática Católica. Nesses canais e programas religiosos, a fé é veiculada de maneira descontextualizada da realidade do povo. Como consequências desse processo, assistimos à alienação e a busca da vivência de uma fé meramente pessoal, firmada na tendência de explorar os sentimentos e as emoções, e desvinculada do seio da comunidade cristã.

A propósito, ressalta Fernandes (2009) que novas configurações da relação indivíduo e religião no Brasil podem ser observadas hoje. Emerge-se de um novo fenômeno: o aumento de pessoas que se denominam sem religião; desejo intenso de autenticidade que faz com que a escolha religiosa e a própria crença sejam elementos determinantes dessa busca; maior pluralidade nas formas de definição da pertença institucional ou nos modos de ser religioso.

Voltando a entrevistada, Jasmim, as CEBs são importantes não tanto por sua expressão quantitativa, mas, sobretudo, por seu caráter qualitativo em tempos de modernização religiosa. Nesse sentido, a singularidade das CEBs tem assegurado a seus membros uma experiência religiosa fincada em bases estruturantes, a qual parece sustentar a identidade dos fiéis diante da fluidez de novas expressões religiosas. Melhor dizendo, a

*[...] a Teologia da Libertação resiste ao autoritarismo de padres e bispos que não apoiam as CEBs e tentam impor movimento carismático. [...] A Teologia da Libertação é uma teologia pé no chão, é uma teologia que escuta o povo, uma teologia da enxada como bem falou Leonardo Boff. [...] É verdade que alguns líderes da Igreja tentaram calar nossa voz. Sei que muitos silenciaram por medo, mas também muitos resistiram igual o mandacaru na seca. As CEBs foram sufocadas, mas não morreram, resistem com dificuldades, fé, esperança e luta. (Margarida, 62 anos).*

Em outra passagem, Margarida acrescentou que “*um dos traços mais característicos das CEBs é o lugar que nelas ocupa a Palavra de Deus*”. Para ela, “*a grande maioria das CEBs da Diocese de Caetité e da paróquia de Candiba nasceram como pequenos grupos reunidos em torno da Palavra de Deus e cresceram e se fortaleceram como ouvintes dessa Palavra*”. A entrevistada também explicou que, mesmo nos casos em que não tenham surgido



diretamente de grupos reunidos de círculos bíblicos, *“todas as CEBs são Igreja da Palavra, porque a Palavra de Deus fundamenta toda sua existência e todas as suas práticas comunitárias”*.

Portanto, as CEBs nasceram da fé do povo, e nos dizeres de Acácia, *“as CEBs nasceram da lasqueira da vida, e é esse povo lascado que toda semana se une para sobreviver e se une para ouvir a Palavra de Deus”*. São instituições abertas a todos que quiserem fazer parte dessa caminhada, sempre católica e ecumênica. O centro não é o padre, mas a comunidade que lê e interpreta a Palavra de Deus e se engaja contra a pobreza, gerando uma organização comunitária e rotativa dos serviços religiosos, articulada à realidade social de seus participantes.

## **2.2 A busca pelos sujeitos da pesquisa**

Como já evidenciamos anteriormente, os sujeitos desta pesquisa, são mulheres camponesas, sem nenhuma ou com pouca escolarização, atuantes e pertencentes às CEBs da Paróquia Nossa Senhora das Dores, situada no município de Candiba, na Diocese Caetité-BA. A escolha desses sujeitos se deu especialmente pela trajetória da pesquisadora que participa das CEBs desde criança e, nos últimos anos, atua como docente do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tal percurso a conduziu ao envolvimento na coordenação e na realização de práticas educativas não escolares com indivíduos da educação de jovens e adultos, no movimento de educação de base de iniciativa católica; no auxílio de crianças e adolescentes em situação de risco, atingidos pelas barragens, mulheres camponesas, e beneficiários do Programa Um Milhão de Cisternas (PIMC); entre outros. Mas foi particularmente o encontro com as mulheres camponesas participantes das CEBs que nos levou a formular a questão principal deste estudo: como mulheres lideranças camponesas das CEBs, que pouco ou nunca frequentaram a escola, constroem seus modos de participação nas culturas do escrito?

Assim sendo, com o consentimento do Bispo Diocesano Dom Ricardo Brusati e do Pároco de Candiba, padre Anderson Oliveira (vide apêndice A e B), apresentamos, na reunião do Conselho Pastoral Paroquial (CPP), o projeto que deu origem a esta pesquisa para os coordenadores das CEBs urbanas e do campo e para os coordenadores de pastorais e movimentos da Paróquia Nossa Senhora das Dores, Candiba-BA, um total de 57 participantes.

Com isso, visitamos as 25 CEBs coordenadas por mulheres camponesas e conversamos informalmente sobre o projeto de pesquisa. Nesse primeiro momento, observamos atividades

na comunidade e construímos alguns conhecimentos sobre elas: eram lideranças envolvidas nas CEBs, nos movimentos sociais, nas associações de trabalhadores rurais e nos sindicatos. Vimos suas lutas pelo direito à saúde pública, ao transporte escolar, à aposentadoria, aos projetos de financiamento da agricultura familiar, à construção de cisternas para captação de água das chuvas; suas denúncias da compra de votos e do abuso dos poderes Executivo e Legislativo no município; etc. Ao observar as mulheres, enquanto participávamos de celebrações religiosas e encontros de formação, ouvíamos suas palavras e seus cantos que muito diziam sobre o que são e o que almejam. Vale lembrar aqui, uma das músicas que por muitos anos embala a luta do campo é "Baião das Comunidades", de Zé Vicente<sup>45</sup>:

Somos gente nova vivendo a união, somos povo semente de uma nova nação ê, ê... /  
Somos gente nova vivendo o amor, somos comunidade, povo do senhor, ê, ê...

1. Vou convidar os meus irmãos trabalhadores: operários, lavradores, boias-frias e outros mais. E juntos vamos celebrar a confiança, nossa luta na esperança de ter terra, pão e paz, ê, ê.

2. Vou convidar os índios que ainda existem, as tribos que ainda insistem no direito de viver. E juntos vamos reunidos na memória, celebrar uma vitória que vai ter que acontecer, ê, ê.

3. Convido os negros, irmãos no sangue e na sina; seu gingado nos ensina a dança da redenção. De braços dados, no terreiro da irmandade, vamos sambar de verdade, enquanto chega a razão, ê, ê.<sup>46</sup> (Diário de Campo, 17 jan. 2012).

Compreender, minimamente, essas questões só foi possível com este estudo e com a experiência de *estar com* essas mulheres camponesas, pois tínhamos como objetivo nos aproximar dessas mulheres e traçar o perfil do grupo. Após realizar as visitas, observar *in loco* e delinear o perfil do grupo, sentimos a necessidade de aprofundar as questões que esses instrumentos não deram conta de responder.

Os perfis conhecidos por meio das conversas informais, das observações e das referências apontadas por estudos acessados nos conduziram a um grupo de 15 mulheres camponesas, com idade acima de 30 anos, que exerciam lideranças nas CEBs, e que possuíam disponibilidade para participar da pesquisa e proximidade ao perfil desejado. No entanto, para a realização das entrevistas, estabelecemos um número mínimo de 5 e um número máximo de 8 narradores. A quantidade reduzida de participantes deve-se à opção de trabalhar com

---

<sup>45</sup> Zé Vicente é natural de Orós, Ceará. Canta e compõe desde 1981, fazendo de suas composições e voz instrumentos não só para o povo brasileiro, mas também para toda a América Latina. É reconhecido pela beleza e profundidade com que resgata a mística popular nas suas letras, mesmo que seja sob a ótica do cotidiano nos setores menos favorecidos da população. A poesia está presente na vida de Zé Vicente desde criança, quando a família, cultivava o costume de recitação de Romances inteiros de Cordel, nas sombras das árvores, em baixo das latadas. Alguns tios e o próprio pai decoravam partes ou textos integrais dos livretos de Cordel que eram recitados com vibração e graça à luz de lamparinas e de fogueiras. Na Escola, desde cedo, Zé começou a participar das datas comemorativas, recitando poesias. Para saber mais, acesse o link: <http://acaoculturalse.blogspot.com.br/2008/03/z-vicente-quem-este-cantor.html>

<sup>46</sup> Trecho da música "Baião das Comunidades", composição de Zé Vicente.

história de vida com recorte temático, o que implica a realização de entrevistas longas e, na maior parte, compostas de duas ou mais sessões com cada uma das colaboradoras que residem em diferentes comunidades da Paróquia Nossa Senhora das Dores – Candiba-BA.

Dito isso, esclarecemos, então, que os sujeitos selecionados para as entrevistas de história de vida oral com recorte temático atenderam a critérios definidos antes e durante o estudo e foram assim organizados:

- Por questões de gênero e faixa-etária: escolhemos mulheres com idade acima de 30 anos para serem entrevistadas porque verificamos em nossa pesquisa que as mulheres lideranças das 35 CEBs visitadas possuíam faixa etária acima de 30 anos.
- Por questões de etnia: incluímos mulheres negras, porque essa foi uma característica relevante no grupo.
- Por densidade da experiência pessoal e comunitária: optamos por estudar os relatos de lideranças das CEBs cuja trajetória se identificou, “se misturou” com a própria constituição da Comunidade. Essa escolha teve como objetivo captar o movimento de organização e construção das CEBs por meio do registro do percurso de vida, do processo de formação e da prática comunitária e educativa dessas lideranças ao longo do tempo.
- Por questões de escolarização: selecionamos mulheres camponesas sem nenhuma ou com pouca escolarização (participantes de campanhas ou projetos de alfabetização de adultos), com histórias de vida marcadas pelo difícil acesso a materiais escritos na infância.
- Por questões de participação na cultura escrita: atentamos às mulheres que, na condição de animadoras das CEBs do campo, possuem práticas diversificadas de leitura e escrita e atuam em comunidades marcadas pela presença e pela circulação dos impressos religiosos e do Movimento de Mulheres Camponesas<sup>47</sup>.

Resta-nos dizer que a escolha dos sujeitos ocorreu de forma processual, mas convergindo para a configuração de um mosaico representativo do espaço e do grupo investigado. Com relação às entrevistas, umas mulheres forneceram mais elementos que outras, mas, de modo geral, todas demonstraram interesse e disposição em colaborar com a pesquisa. As entrevistas foram realizadas nos dias e nos horários definidos pelas

---

<sup>47</sup>Os encontros de formação de animadores das CEBs e os Movimentos de Mulheres Camponesas desenvolvem um processo formativo com as mulheres camponesas em diferentes níveis, desde atividades de educação de base com grupos de mulheres e com as comunidades, realizando encontros com cartilhas, materiais informativos, como panfletos, jornais e vídeos, debates temáticos, até a realização de cursos de formação para as mulheres coordenadoras dos grupos, militantes e multiplicadoras da promoção de saúde, agricultura familiar, economia solidária e outros. Também são realizadas atividades formativas específicas para dirigentes, educadoras, para casais, crianças e adolescentes.

colaboradoras, em suas respectivas residências, criando um clima de receptividade, aconchego e confiança, que esse tipo de trabalho requer.

### **2.3 Procedimentos de coleta e análise dos dados: itinerário de pesquisa**

Itinerário significa descrição de viagem, caminho a seguir (BUENO, 2002), é isso que vamos fazer aqui. Descreveremos, portanto, brevemente os caminhos, os procedimentos adotados nesta pesquisa tanto para a coleta de dados quanto para a análise desses.

O processo da entrada em campo teve início em dezembro de 2011, quando fizemos o contato com as autoridades eclesiais, mencionadas anteriormente, para explicitar os propósitos da investigação, bem como fazer os acertos necessários para a visita às comunidades, a consulta documental, a realização de entrevistas e as observações. O trabalho de campo foi concluído em dezembro de 2012, totalizando doze meses, conforme detalharemos a seguir.

Com efeito, começamos o trabalho de campo pesquisando, nas fontes documentais, informações sobre a Diocese de Caetité-BA, a Paróquia Nossa Senhora das Dores e suas Comunidades Eclesiais de Base. A secretária da Paróquia disponibilizou, com gentileza, todos os dados solicitados, como: a lista de todas as comunidades, com o nome de seus respectivos coordenadores e contatos (endereço e telefone celular); os livros de ata do Conselho Pastoral Paroquial (CPP) e do Conselho Pastoral Comunitário das comunidades visitadas; os livros de presença dos encontros de formação realizados nas comunidades e paróquia; e outros. Fazendo um parêntese, ressaltamos que a consulta a esses documentos foi imprescindível para a identificação dos sujeitos desta pesquisa. Nesse sentido, Delgado (2006, p. 24) afirma que “história oral e pesquisa documental, normalmente caminham juntas e se auxiliam de forma mútua”.

Nos meses de janeiro a março de 2012, nossas visitas às 25 CEBs, coordenadas por mulheres camponesas, foram destinadas a conversas informais e recorreremos à entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, com a pretensão de conhecer os princípios que fundamentavam o trabalho das mulheres camponesas envolvidas nos movimentos religiosos e sociais. Além disso, procuramos nos aprofundar, em especial, sobre as informações referentes à situação familiar, social e econômica; à escolaridade; à faixa etária; ao pertencimento religioso; e à etnia. Essas visitas às comunidades e a realização das entrevistas semiestruturadas foram recursos fundamentais para aproximarmos-nos das mulheres e de seus universos.

Com referência à entrevista semiestruturada, segundo Gil (1996), ela dá certa liberdade ao entrevistado para se expressar. E, de acordo com Laville e Dione (1999), proporciona relativa flexibilidade permitindo um contato maior entre o entrevistado e o entrevistador. No caso do entrevistador, ela possibilita-lhe colher informações e compreender a realidade social do entrevistado; conhecer as motivações pessoais dele e explorar o conhecimento adquirido: crenças, valores, sentimentos, opiniões, ideias, maneiras de pensar, modos de atuar, condutas, planos, razões conscientes e inconscientes de determinadas atitudes e comportamentos dos entrevistados (MINAYO, 2007).

Por sua vez, González Rey adverte-nos que

a condução rígida de uma entrevista e a pouca simpatia de quem a aplica fazem o sujeito entrevistado se sentir como um estranho em relação ao pesquisador, o que leva a um formalismo na realização da entrevista, limitando as expressões das emoções e reflexões mais íntimas do sujeito e empobrecendo a informação. [...] Não se deve usar a entrevista na perspectiva qualitativa como um instrumento fechado, em que a resposta seja utilizada como unidade objetiva de análise [...]. A entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito as experimenta em seu mundo real. (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 88-89).

De fato, a realização das entrevistas semiestruturadas permitiu captar e analisar as falas das mulheres camponesas e os sentidos nelas subjacentes. Dessa forma, pudemos traçar o perfil socioeconômico e a inserção delas nos grupos religiosos e nos movimentos sociais. Os dados coletados pelas questões que versavam sobre informações pessoais, trajetória escolar (na infância, na adolescência, na juventude e na vida adulta), participação na Igreja ou em algum movimento social, práticas de leitura e escrita nas comunidades ou nas associações, permitiram que nos organizássemos para instigar/provocar, por intermédio da entrevista de história de vida oral com recorte temático, a fala das mulheres durante a reconstituição do processo de atuação e formação nas CEBs do campo, com destaque para os modos de participação nas culturas do escrito, quando determinado aspecto de interesse da pesquisa não fosse abordado.

Discutidos os aspectos positivos desse tipo de entrevista, resta-nos descrever os procedimentos adotados para sua execução. Por conseguinte, depois de elaborado o roteiro de perguntas, foi realizado um pré-teste. Para isso, contamos com os coordenadores das comunidades urbanas (3 mulheres e 2 homens). E, então, pudemos fazer ajustes, combinando melhores dias e horários para realização da atividade.

Inicialmente, realizamos as entrevistas semiestruturadas com as vinte e cinco mulheres das comunidades camponesas. Todas as entrevistas foram realizadas nas residências delas e o

tempo da entrevista variou de 45 minutos até mais de duas horas, conforme o ritmo e as características da entrevistada. Logo, algumas foram longas, detalhadas e outras sucintas. Isso, no entanto, não comprometeu o objetivo do trabalho, porque todas foram ricas em informações. Para a segunda etapa desse processo foram selecionadas, dentre as vinte e cinco mulheres, seis para compor a base desta pesquisa.

Assim, na segunda etapa, o foco das entrevistas foi história de vida, com recorte temático, narradas oralmente pelas seis mulheres camponesas de diferentes CEBs da Paróquia Nossa Senhora das Dores. Essas entrevistas foram planejadas e previamente agendadas com as entrevistadas. Depois de gravadas e transcritas de forma literal, foram, posteriormente, validadas pelos sujeitos, segundo critérios que possibilitaram a verificação das respostas dadas e sua fidedignidade para a análise.

Vale lembrar que os locais para a realização das entrevistas foram escolhidos sempre a critério das entrevistadas, para que elas sentissem o máximo de conforto possível. Desse modo, quase todas as entrevistas foram realizadas em suas próprias residências, apenas uma ocorreu nas dependências do Salão Comunitário. De acordo com Thompson (1992), o local para a entrevista deve ser a própria residência, pois a privacidade proporciona um ambiente de total confiança. Já Meihy (2002) enfatiza que o local ideal deve ser sempre aquele que favoreça condições apropriadas para a captação e pureza do som, evitando-se as interrupções desnecessárias capazes de alterar a concentração.

Em síntese, foram realizadas três sessões com cada uma das entrevistadas, entre os meses de abril a agosto de 2012, totalizando 49 horas gravadas. Cada sessão durou em média 3 horas. Durante o processo, buscamos intervir o mínimo possível, escutando os relatos das mulheres e respeitando a cadência da narrativa. Elas demonstraram disponibilidade para relatar suas trajetórias de vida e suas vivências religiosas.

Quanto à transcrição literal das entrevistas, foi morosa, demandando bastante tempo e cuidado, como discutiremos adiante. Feito isso, o material, como havia sido combinado anteriormente, foi devolvido a cada uma das entrevistadas, para que lessem, fizessem as alterações no documento, sem a nossa presença e, então, autorizassem a utilização de suas histórias, agora, representadas por meio da escrita. Seguimos, portanto, a orientação de Bosi (2003, p. 66), segundo a qual o depoimento deve ser devolvido a seu autor, pois “se o intelectual quando escreve, apaga, modifica, volta atrás, o memorialista tem o mesmo direito de ouvir e mudar o que narrou. Mesmo a mais simples das pessoas tem esse direito, sem o qual a sua narrativa parece roubada”.

Feita a verificação dos textos pelas entrevistadas, marcamos uma sessão dedicada ao retorno da entrevista para que a pesquisadora e as entrevistadas pudessem trocar as impressões sobre a experiência. Na opinião das narradoras, a leitura das transcrições das entrevistas significou uma forma de autoconhecimento e autorreflexão, principalmente, em relação às informações de caráter biográfico e histórico.

Para a realização das entrevistas, apoiamo-nos também na discussão de Bosi (1994) sobre a questão da memória. Para ela, não se trata de lembrar simplesmente, pois, diante de uma situação criada no presente, há uma produção de memória que permite ao sujeito entrevistado “ressignificar” sua experiência de vida. Assim sendo, as entrevistas, além de serem utilizadas para reconstituir as trajetórias de vida de mulheres camponesas, buscaram compreender a forma como práticas, eventos, situações, processos ou personagens, que fazem ou fizeram parte da vida das entrevistadas na esfera religiosa e nos movimentos sociais, influenciaram nos modos de participação nas culturas do escrito.

De acordo com Alberti (2004, p. 79), “é na realização de entrevistas que se situa efetivamente o fazer da história oral”. Assim, no intuito de deixar fluir as narrativas, optamos pela entrevista semiestruturada, também chamada de focalizada ou “semidiretiva”, em que “o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER 2004, p. 168). Mas, enquanto as entrevistadas narravam suas trajetórias de vida, na Igreja e/ou nos movimentos sociais, ficamos atentas para que pontos importantes, pertinentes aos nossos objetivos e questões levantadas na elaboração do problema não fossem esquecidos. Nesse sentido, destacamos o processo de atuação e formação nas CEBs das mulheres do campo. Nesse caso, interessa-nos informações acerca das práticas de leitura e escrita vivenciadas por elas nas CEBs; do acesso à escolarização, do nível de envolvimento com os grupos religiosos; das aprendizagens nos grupos que favoreceram os modos de participação nas culturas do escrito; entre outros (vide Roteiros de entrevistas nos apêndices D, E, F).

Afinal, de modo geral, as entrevistas foram permeadas pela troca e pelo companheirismo. Os laços que se criaram e o clima de respeito e confiança foram tecidos ao longo de um diálogo, gerando cumplicidade entre entrevistadas e entrevistadora. Percebemos que, para nossas entrevistadas, contar sua história significava a possibilidade de reconstruir sua experiência e sua vida.

À realização da entrevista, sobreveio uma fase na qual foi necessário transpor o discurso oral para o escrito. Como dissemos, essa etapa foi bastante morosa e exigiu, sobretudo, sensibilidade e respeito ao discurso da depoente. As transcrições foram feitas após cada

entrevista, tentando aproveitar muitos aspectos do contexto do ambiente que ainda estavam “frescos” na memória.

Para o trabalho de transcrição, foram fundamentais as recomendações presentes nos estudos de Delgado (2006), Meihy (2002) e Alberti (1989; 2004). Esses autores atribuem ao discurso oral e ao escrito valores distintos, afirmando que a transcrição literal da entrevista é apenas uma etapa na feitura do texto final. Para eles, a transcrição palavra por palavra não corresponde à realidade da narrativa nem traduz o que se passou na situação do encontro, pois “não abriga lágrimas, pausas significativas, gestos, o contexto do ambiente [...] as entonações e as palavras de duplo sentido” (MEIHY, 2002, p.172).

Conscientes desses problemas, passamos à transcrição das entrevistas, primeiramente, via processo de imersão no texto por meio de leituras e releituras sucessivas, pois os “fatos jamais impõem sua evidência. Eles sempre supõem um olhar (ou ponto de vista) que os constituem”. (LAHIRE, 2006, p. 17). Optamos por fazer a transcrição integral das gravações, ou seja, procuramos registrar, com a máxima precisão, todas nossas intervenções e as das colaboradoras. As entrevistas foram transcritas diretamente no computador para evitar novo trabalho de digitação e facilitar possíveis alterações textuais. Nessa fase, não fizemos alterações gramaticais, mantendo repetições e vícios de linguagem comuns no discurso oral. As passagens obscuras ou incompletas ficaram em suspenso para uma fase posterior. Depois, conferimos toda a transcrição por meio da escuta da gravação e devolvemos o texto a cada uma das mulheres entrevistadas, conforme apontamos anteriormente, para que lessem em suas casas e, no prazo de oito dias, sugerissem ou fizessem as alterações necessárias no documento.

Como também já mencionado, houve uma reunião para conversar sobre a experiência de leitura da entrevista, na qual entrevistada e pesquisadora comentaram aspectos significativos desse processo e discutiram possíveis alterações a serem realizadas no conteúdo do texto. Entre as modificações propostas, por exemplo, estavam trechos obscuros da entrevista como nomes de pessoas e lugares, incompreendidos durante o momento da transcrição literal, que foram incluídos. Além disso, quatro das mulheres entrevistadas relataram incômodo com os vícios de linguagem, as repetições, os erros gramaticais, etc., por isso solicitaram da pesquisadora a revisão textual.

Desse modo, embora o relato das colaboradoras seja bastante articulado, foram necessários alguns ajustes na transposição do discurso oral para a linguagem escrita. Portanto, o texto passou por uma transcrição em termos de correção gramatical, eliminação das repetições e de vícios de linguagem; porém, mantendo determinados traços presentes na



linguagem oral das entrevistadas para melhor identificá-las. A pontuação obedeceu à norma vigente em nosso padrão linguístico, respeitando a cadência e o ritmo da narrativa. Para indicar frases ou enunciados incompletos, pouco claros, usamos colchetes; para representar dúvidas, silêncios, hesitações ou divagações usamos reticências; para registrar risos, empregamos a palavra “riso” entre colchetes; e para enfatizar as expressões de forte entonação utilizamos negrito.

Na terceira etapa desse trabalho, suprimimos as perguntas, incorporando-as ao discurso do entrevistado, caso fosse importantes à compreensão do discurso. Com isso, preservamos a figura do narrador mantendo o texto na primeira pessoa gramatical.

O quarto passo seguinte, a escuta do depoimento, foi realizada simultaneamente à leitura da transcrição para corrigirmos os erros, conferir a pontuação, verificar a omissão ou os acréscimos indevidos, averiguar falhas importantes que prejudicariam o conteúdo da narrativa, conferir nomes e outras informações relevantes para análise dos dados.

Na sequência, as narrativas foram submetidas novamente à apreciação das entrevistadas, para checarem a fidelidade de suas ideias. Legitimadas, elas autorizaram o uso das entrevistas mesmo reconhecendo na transcrição, nossas intervenções ao realizar as correções do texto, de forma a torná-lo enxuto, coerente e compreensível à leitura, o que dificilmente ocorre na transcrição literal.

Vale lembrar, aqui, o comentário da entrevistada Acácia: *“gostei de vê minha fala no texto igual aparece nos livros escritos”*. Vimos que ela diferenciava o texto escrito do oral e reconheceu que o texto final da entrevista era uma transcrição de uma criação. Por sua vez, Jasmim enfatizou a importância da escrita, *“é uma emoção ver escrito no papel o que eu falei”*, e a oportunidade de ler o texto, resultante da transcrição literal. De modo geral, todas as entrevistadas se reconheceram nas transcrições e enfatizaram a diferença do texto oral e do escrito. Identificaram cada palavra, cada frase, cada estrutura que lhes pertenciam; ressaltaram cada história, cada ritmo, cada momento narrado pertencentes a elas e somente a elas, a ponto de Margarida dizer: *“eu vivi cada uma dessas palavras, [...] emocionante minha vida no papel [...], bom demais apreciar e avaliar no papel o que a gente fala”*. O procedimento de acolher a solicitação delas para que o texto da entrevista fosse corrigido, gerou a elas o “empoderamento” de suas falas.

Ressaltamos que tal prática se relaciona às especificidades da história oral, que estabelece um novo papel para o sujeito da pesquisa, superando as entrevistas tradicionais. O narrador participa ativamente do processo: “não apenas ele deve dar a autorização para a

publicação da parte ou do todo da entrevista, mas pode e deve também participar das etapas da transcrição e revisão do texto a ele relacionado” (MEIHY, 2002, p. 110).

Além das entrevistas, catalogamos o material escrito em posse das mulheres entrevistadas e os impressos produzidos pela Igreja Católica que são empregados na comunidade para orientar as celebrações religiosas. Para isso, confeccionamos uma ficha catalográfica contendo título, autor, editora, número da edição, data da publicação, lugar onde o material estava guardado, assunto dos impressos e outras informações<sup>48</sup>. Assim, tivemos a oportunidade de conhecer, de perto, materiais raros que fizeram parte da constituição histórica das CEBs e que estão “guardados” por essas mulheres (subsídios, manuais, jornais religiosos, livros de música, cartilhas, textos base da campanha da fraternidade, etc.). O contato com esse material nos permitiu conhecer a organização de alguns grupos religiosos, podendo, então, confirmar ou refutar os dados obtidos por meio das entrevistas.

Dentre os procedimentos de coleta de dados, recorreremos aos da observação, pois esta permite que o observador se aproxime da perspectiva dos sujeitos. Desse modo, ressaltamos a opção desse procedimento, acatando o que é pontuado neste trecho:

a observação ocorre no âmbito de um contexto que expressa realidades entre pessoas que agem, se comunicam e interagem com os demais membros do grupo, observando uns aos outros e ao próprio observador. Assim, se um observa um grupo e dele participa, estará sendo simultaneamente observado e comentado pelos integrantes, desse modo, que o observador se apresente ao grupo, evitando que seja considerado um *estranho no ninho*. (VIANNA, 2003, p. 41, grifos do autor).

Entendemos, pois, que à medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias das pessoas, poderá apreender a visão de mundo delas, em outras palavras, o significado que elas atribuem à realidade que as cerca e a suas próprias ações. Para isso, o observador, segundo Vianna (2003), deve procurar identificar o grupo: *quem* o integra; *o que* ocorre nele; *onde* se localiza; *quando* se encontra e interage; *como* seus elementos se inter-relacionam; e *qual* o significado atribuído a ele por seus participantes.

Seguindo essas orientações, observamos, durante o ano de 2012, nas CEBs onde atuavam os sujeitos objeto desta pesquisa, celebrações religiosas, encontros de formação de lideranças, eventos e práticas sociais mediadas ou não por material escrito. Tivemos o cuidado de registrar, no diário de campo, todos os dados que nos possibilitassem descrever os movimentos que constituíam a rotina desses espaços formativos. Na visão de Vianna, essas notas de campo devem retratar aquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa,

---

<sup>48</sup> A ficha catalográfica foi elaborada conforme o modelo utilizado por Souza (2009) e Galvão e Oliveira (2007).

devem preservar a sequência em que essas interações ocorrem, devem relatar ao máximo de observações possíveis no dia-a-dia, ou seja, *aquilo* que ocorreu, *quando* ocorreu, em relação *a que* ou *a quem* está ocorrendo, *quem* disse, *o que* foi dito e *que* mudanças ocorreram no contexto. (BAILEY, 1994, apud VIANNA, 2003, p. 31, grifos do autor).

Conforme Alves-Mazzotti e Gewandsnaider (2004), Flick (2004) e Vianna (2003), a observação permite ao pesquisador: documentar as fontes de informações e comentários casuais, sempre que possível e apropriado, para evitar falsas interpretações posteriores; descrever os vários contextos em que as perguntas foram propostas aos entrevistados e as situações que foram observadas; e buscar não apenas comportamentos, mas também atitudes, opiniões e sentimentos. Apesar da atenção exigida por essa atividade, Vianna salienta que é impossível apreender tudo e todos, pois

a observação, em que pese o fato de ser uma das características fundamentais de qualquer atividade científica, possui suas limitações. É impossível observar a tudo. Assim, o que observar – situações, ocorrências, comportamentos, ações – depende, naturalmente, como observa Wilksinson (1995), do problema a ser investigado ou do objeto em estudo. (VIANNA, 2003, p. 44).

Sendo, assim, os registros no diário de campo não se limitaram somente a retratar o que vimos, mas também os sentimentos, o silêncio carregado de emoção ou de indiferença, os conflitos, as tensões, as dúvidas ocorridas naquele contexto. A técnica da observação nos permitiu compreender que a análise de uma história não significa apenas captar como os acontecimentos se desenvolvem ao longo do tempo, mas também apreender a rede de relações e os sentidos que envolvem a estrutura da narração.

Dada a dimensão da pesquisa e a riqueza das entrevistas adotamos a análise de conteúdo para tratamento de dados. Cada entrevista foi considerada e analisada em sua singularidade e totalidade, com base em uma perspectiva simultaneamente diacrônica e sincrônica. Melhor dizendo, ao mesmo tempo em que as narrativas foram situadas verticalmente, possibilitando entender o desenvolvimento das trajetórias das entrevistadas, ao longo do tempo, foram analisadas horizontalmente, cruzando diversas narrativas entre si, considerando-as em dimensões contextuais. Com isso, buscamos ampliar o universo de relações, sentidos e significados construídos, chegando-se a inferências e descobertas que permitiram desvendar a realidade/problemática em questão.

Na verdade, para Bardin (1977), a análise de conteúdos envolve um conjunto de técnicas de análise das comunicações e “pode realizar-se a partir das significações que a mensagem fornece” (BARDIN, 1977, p. 135). Assim, podemos perguntar: que temas estão

presentes nessas mensagens? Quais são os assuntos abordados pelos sujeitos entrevistados? Quais seus conteúdos?

Para a identificação dos conteúdos presentes nas entrevistas e nas notas de campo, durante a realização das transcrições, fazíamos também a leitura flutuante, de acordo com a denominação dada por Bardin (1977). Ou seja, estabelecíamos contato com as falas das entrevistadas, deixando-nos invadir por impressões e orientações. Pouco a pouco a leitura ia se tornando mais precisa e algumas inferências sobre o conteúdo iam surgindo. Como alguns temas se tornaram recorrentes nos relatos das entrevistadas, organizamo-los em eixos que denominamos “suportes” para a leitura e a escrita.

Como lembra Bardin (1977, p. 105), “o texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significados isoláveis”. Assim o fizemos: marcamos o texto das entrevistas usando pincéis de cores diferentes e criamos uma legenda que usamos para recortar partes que tratavam da unidade de registro semântica (temática).

Dessa forma, então, nos aproximamos das condições e das instâncias formativas por meio das quais um grupo de mulheres camponesas líderes das CEBs, que pouco ou nunca frequentaram a escola, construiu sua participação nas culturas do escrito. O que apresentaremos nos capítulos seguintes. Neles, o leitor encontrará trajetórias de vida de mulheres camponesas marcadas pelo envolvimento nas CEBs e nos movimentos sociais. As opções pessoais, as contingências da vida, os sonhos, as ideias e as práticas efetivadas, enfim, a experiência acumulada por essa geração está expressa em forma de narrativas, constituindo-se fonte de reflexão para uma história que continua sendo escrita.

Neste capítulo, buscamos discorrer sobre a metodologia de pesquisa utilizada. Para tanto, explicamos como coletamos, selecionamos e analisamos os dados, para que o problema proposto pudesse ser mais bem apreendido. Além disso, situamos as instituições relacionadas ao objeto de pesquisa no presente e no passado.

No capítulo seguinte traçaremos o perfil de um grupo de seis mulheres camponesas, tendo em vista sua situação familiar, social e econômica; sua escolaridade; sua faixa etária; e seu pertencimento religioso e étnico. Outra intenção é a reconstrução, por meio do percurso vivido por essas mulheres, do processo de atuação e formação nas CEBs rurais, ressaltando suas relações com a escrita.

### **3. PERFIS DE MULHERES CAMPONESAS: MODOS DE ATUAÇÃO E PARTICIPAÇÃO NAS CEBs E NAS CULTURAS DO ESCRITO**

Delinear o perfil das mulheres, objeto deste estudo, implicou identificar além de traços pessoais, o lugar que cada uma ocupa em seus respectivos espaços de convivência, explicitando seus modos de atuação e participação nas CEBs e nas culturas do escrito. Dentre os traços apresentados, priorizamos os que se referem à identificação pessoal, à participação em movimento social, aos espaços de formação e atuação, à profissão exercida, aos motivos da entrada nas CEBs, à situação social e econômica, à escolaridade, à faixa etária, e ao pertencimento religioso e étnico.

A intenção é que essa descrição nos possibilite conhecer marcas singulares de cada depoente das entrevistas e, ainda, suas regularidades com o “coletivo” de mulheres camponesas. Acompanharemos, neste capítulo, trechos dos relatos de seis colaboradoras da pesquisa, retratando como se deram suas inserções no mundo da escrita por meio de momentos distintos de interação com o objeto escrito na infância, na adolescência e na vida adulta.

Sendo assim, supomos que adentrar as casas dessas mulheres e conhecer suas histórias de vida, suas lembranças, suas práticas religiosas, sua vida cultural, suas inserções sociais e suas redes de sociabilidades nos permitirá enxergar, com olhos mais cuidadosos, o cotidiano, os afazeres, as trajetórias e os modos de participação nas culturas do escrito dessas mulheres. “Isso porque os estudos sobre cultura escrita realizados em meio rural e que têm a Igreja Católica, como foco são bastante incipientes” (SOUZA, 2009, p. 18).

#### **3.1 Acácia**

Acácia nasceu em 1974, em Lagoa dos Anjos, comunidade rural de Candiba-BA, distante 7 km da sede do município. É casada, mãe de duas meninas, reside em casa própria, ao lado dos pais. Declarou-se de cor negra. Em relação à religião, disse ser católica e frequentar o terreiro de candomblé<sup>49</sup>. Sua mãe (77 anos) é benzedeira, prepara e receita remédios caseiros e sabe apenas assinar o nome. Já seu pai (79 anos) é líder comunitário, grande contador de histórias de assombração e foi alfabetizado no Movimento de Educação de Base (MEB), no período de 1996 a 1998, pelo irmão mais velho, que é professor.

---

<sup>49</sup> É recorrente nos depoimentos de Acácia a alusão aos elementos que fazem parte da cultura afro-brasileira.

Acácia desde pequena trabalha na roça junto com seus pais e irmãos, na pequena propriedade da família e em fazendas de vizinhos onde seu pai é meeiro<sup>50</sup>. Relatou que seu pai herdou do avô cinco hectares de terra que foram divididos em lotes e distribuídos para ela e seus irmãos. Nesse terreno construíram suas residências, cultivam hortaliças e criam animais de pequeno porte para a subsistência. O sonho de seus pais era que cada filho tivesse seu pedaço de terra para produzir. Em relação ao desejo do pai, Acácia comentou: *“o pedaço de terra que a gente tem é bem pequeno, mas nele produzimos bastante, que dá para o nosso consumo e ainda vendemos na feira e dividimos com a família e os vizinhos [risos]”*.

Como a propriedade da família é pequena, Acácia e seus irmãos, desde crianças, sempre trabalharam em terras pertencentes a fazendeiros vizinhos. A entrevistada explicou: *“a gente tem pouca terra, então os vizinhos que têm mais terra dá a gente pra plantar na meia, aí no final da colheita a gente reparte com o dono o resultado do que foi produzido”*.

Vale lembrar que, em Candiba, a agricultura de meação ainda é muito praticada, em decorrência do aumento do número de familiares vivendo nas pequenas propriedades, de onde retiram o sustento de todos os membros que ali vivem. Além de lavradora, Acácia trabalhou doze anos como merendeira em uma escola da rede municipal situada a três quilômetros de sua residência. Por esse serviço, recebia metade de um salário mínimo, conforme nos relatou *“fazia merenda de manhã e de tarde, depois que os alunos merendavam voltavam pra casa pra cuidar das hortas e dos animais. O pagamento era pouco, metade de um salário, mas ajudava muito no orçamento. [...] infelizmente a escola fechou e eu perdi o trabalho”*.

Na infância, Acácia recorda que frequentou, durante cinco anos, uma turma multisseriada da Escola Municipal José Gomes, fundada em 1979 e desativada em 1996, distante 3 km de sua residência. Lembrou que fez a quarta série duas vezes sem a permissão do pai: *“porque meu pai disse que eu só podia estudar até a quarta série e pra não sair da escola ia com minhas irmãs e ficava encostada”*. Para o pai, ela estava na escola porque ainda não havia concluído a 4ª série, portanto, quando ele descobriu, não deixou que frequentasse mais a escola. Segundo Acácia, ela parou de ir à escola, mas não interrompeu o estudo: continuou lendo, escrevendo e estudando todo o material impresso a que tinha acesso.

*Quando eu era criança era tudo muito difícil não tinha livros, não tinha transporte escolar [...]. E o revoltante que o meu pai era machista, meus irmãos homens podiam estudar, enquanto que eu e minhas irmãs não, porque para meu pai, mulher que estuda vira prostituta. [...] tenho dois irmãos, um estudou e formou e é professor concursado do município e o outro não estudou porque não quis. (Acácia, 38 anos).*

---

<sup>50</sup> Agricultor que trabalha em terras que pertencem à outra pessoa.

A regra na família de Acácia era que os homens deveriam estudar. Por isso, enquanto seu irmão estava na aula, ela e as três irmãs trabalhavam na roça para possibilitar os estudos do irmão. Suas duas irmãs mais novas estudaram depois de adultas e casadas, uma delas chegou a concluir o ensino médio na cidade de Candiba. Acácia explicou que, com o tempo, seu pai percebeu a importância da escolarização, inclusive para as mulheres, e passou a exigir que suas netas estudassem. Contou-nos que seus pais tiveram seis filhos biológicos e doze filhos por adoção, segundo ela, todas as suas irmãs por adoção estudaram, porque seu pai já tinha *“uma cabeça mais aberta”*<sup>51</sup>. Outra condição que favoreceu a situação foi o transporte escolar, pois, quando crianças, precisavam deslocar-se 7 km da casa até à escola. O percurso era feito a pé, a cavalo, em carrinho de animal ou de bicicleta, ela reforçou que *“hoje tem ônibus na porta, então, as coisas mudaram muito, graças a Deus e às políticas públicas que é fruto de nossas reivindicações”*.

Fato é que Acácia lamentou não ter conseguido estudar depois de casada, porque teve duas filhas e a diferença de idade entre elas é de um ano. Além disso, naquele período, seu esposo foi trabalhar em São Paulo, no corte de cana, e ela assumiu sozinha os cuidados e a educação das filhas;<sup>52</sup> porém, se alegrou ao relatar que está investindo na educação das filhas, que, no momento da entrevista, estavam cursando o 6º ano do ensino fundamental no Centro Educacional Dom José Pedro Costa, em Candiba.

Ela relatou que, no período de 1994 a 1996, frequentou o Movimento de Educação de Base (MEB) na comunidade de Lagoa dos Anjos. Avaliou a experiência como significativa, contou-nos, com orgulho, que foi para a escola na condição de aluna e logo se tornou ajudante do alfabetizador. Narrou também que inventava textos com o nome e as situações vividas, no dia a dia, pelos alunos: *“principalmente de três alunas bem idosas que tinha na turma e elas gostavam e se interessavam muito, pois elas se viam no texto. A turma era cheia de alunos e todos interessados em aprender”*.

---

<sup>51</sup> O entendimento de gênero relaciona-se aos estudos de Scott, ao assinalar que “na construção social das relações o gênero refere-se aos símbolos culturalmente disponíveis em uma dada organização social, às normas expressas em suas doutrinas e instituições e à subjetividade construída nesse contexto” (SCOTT, 1990, p. 84). Para um panorama dos estudos de gênero no Brasil, consultar a coletânea de textos organizada por Silva, Lago e Ramos (1999). Para compreender a constituição do campo de estudos feministas e a emergência do conceito de gênero nesse campo, indicamos os trabalhos de Scott (1990, 1992), Sorj (1992), Louro (1995, 1996, 1997) e Meyer (2003).

<sup>52</sup> No que diz respeito ao acesso das mulheres à escola e ao seu desenvolvimento escolar, Nogueira (2003) apresenta, em sua dissertação de mestrado, as condições enfrentadas pelas mulheres que querem exercer seu direito de escolarização na idade adulta, porém, enfrentam dificuldades para conseguir se matricular e permanecer em um curso da EJA. Além disso, a autora oferece subsídios para a integração das áreas de estudo de gênero e Educação de Jovens e Adultos, pois acrescenta elementos para discussões sobre uma política educacional da EJA com enfoque nas relações de gênero.

Acácia se apresentou como membro da comunidade moldada por ela e declarou-se incapaz de desprender-se dela. Atravessada pelo calor do grupo e possuidora de um pequeno espaço de iniciativa pessoal, se subordinou a uma coletividade cujo sentido excede ao de cada um de seus membros, pois é justamente o sentimento de pertença à comunidade o que denomina sua ação nela. Acácia está situada em espaços sociais e religiosos de composição relacional, os quais “geram” uma soma de forças que modelam suas condutas. Ela reconheceu que essas relações sociais e pessoais, podem ser tomadas como um “suporte”<sup>53</sup>, como neste trecho:

*Os padres, as freiras e os companheiros de caminhada foram um andaime na minha vida. Eles sempre reconheceram o meu desejo e a minha capacidade de animar a comunidade, mesmo sem ter grandes estudos. Reconheço que minha formação foi feita a várias mãos. Muitas pessoas colaboraram para eu ser quem eu sou e eu quero e posso colaborar. [...] É lógico que também na Igreja tem as pessoas do mal, que, por inveja, ciúmes, disputa de poder, jogo de interesse, faz de tudo pra afastar pessoas que não são puxa-saco e nem diz sempre amém. Não ligo pra isso, porque penso na coletividade, no bem comum e gente ruim tem em todo lugar (Acácia, 38 anos).*

Com referência a participação de Acácia nas CEBs, começou cedo. Inferimos do seu depoimento que sua integração na comunidade foi também influenciada pela família, como podemos ver no trecho a seguir:

*Quando eu era criança meus pais me levavam pra os encontros e eu gostava de ir. Cresci nas CEBs. Aí, a animadora da nossa comunidade adoeceu e eu assumi os trabalhos, primeiro ajudando Dona Mariazinha Correia que era a nossa líder e depois fui me envolvendo e assumindo cada vez mais as atividades [...]. Sempre gostei de cantar, falar e contar histórias, [...] e nas CEBs encontrei o meu lugar. Aqui, encontrei um espaço onde posso expressar meus pensamentos e sentimentos com minha voz, com meu corpo. (Acácia, 38 anos).*

Como já descrito, participa das CEBs desde criança e tornou-se líder há 20 anos. Nessa forma de integração, exerce a função de membro da coordenação da Pastoral da Criança, da celebração litúrgica, da catequese e foi líder do grupo de jovens durante dez anos. É lavradora e participa do sindicato dos trabalhadores rurais. É militante do movimento negro e, nas manhãs de sábado, é locutora de um programa infantil na rádio comunitária. No período da

---

<sup>53</sup>Para Martuccelli (2007), os suportes podem ser definidos como a relação entre recursos subjetivos que os indivíduos conseguem articular para que sustentem a si mesmos e o entorno social existente na forma de redes e apoios materiais e simbólicos. Um suporte não se define, então, apenas como um apoio material, pois ele pode ser mesmo uma relação afetiva ou uma representação que contribua para apoiar o indivíduo na tarefa de sustentar-se no mundo. Para aprofundar a noção de *suporte*, indicamos a discussão sobre gramática do indivíduo feita por Martuccelli (2007), na qual apresenta as cinco dimensões sociológicas centrais para a compreensão do indivíduo no mundo contemporâneo: os suportes, os papéis, o respeito, a identidade e a subjetividade.



entrevista, era vice-presidente da associação dos trabalhadores rurais de sua comunidade. Esses espaços também foram citados por Acácia como espaços de formação:

*A mulher camponesa deve querer ser sempre mais [...], e quanto mais ela participa do sindicato, do Movimento de Mulher Camponesa, das associações, da escola, da comunidade, da Pastoral da Criança e de muitos outros espaços ela conhece e deseja viver com dignidade, ela quer muito mais. [...], pois estes espaços não é só a questão de vivência e experiência, é também espaço de aprendizagem, pois traz pessoas que já estão na caminhada há mais tempo para fazer palestras, cursos, esclarecimento para nós [...]. (Acácia, 38 anos).*

Para Acácia, as CEBs tiveram um papel educativo relevante e reconhecido na Paróquia de Candiba e em sua comunidade, Lagoa dos Anjos, pois agiram como escolas de formação de lideranças e de formação política das diversas categorias de trabalhadores.

Mas, um fato marcante em sua juventude foi a participação na Pastoral da Juventude, principalmente nos congressos de jovens. Segundo a entrevistada, o material preparatório era muito interessante, com muitas encenações e músicas, como descrito neste trecho:

*Não esqueço das dramatizações, danças e coreografias que nosso grupo apresentava [...]. Uma vez, apresentamos no congresso de jovens, aqui na paróquia, o cântico dos cânticos, eu fui a Amada. O interessante é que tinha muitas moças brancas, bonitas e da cidade e a escolhida fui eu jovem negra e lavradora, isso não é interessante? [risos]. Mas foi um sucesso, a peça foi linda, até hoje tem gente que me chama de “a Amada”. [...]. A gente passava o ano todo esperando chegar o congresso de jovens, que acontecia no mês de outubro, eram meses de preparação. A gente andava 7 km pra ir e 7 km pra voltar daqui da comunidade até Candiba, mas ninguém reclamava, pois era muito bom. . (Acácia, 38 anos).*

De acordo com Acácia, a Comunidade Eclesial de Base de Lagoa dos Anjos foi fundada em 1978, no entanto, os moradores não abandonaram por completo suas tradições afrodescendentes. O que é significativo, pois nos dados do IBGE (2010) consta que no município de Candiba não houve declaração em relação ao espiritismo, à umbanda, ao candomblé nem a outras religiosidades afro-brasileiras. Tivemos, portanto, uma surpresa ao realizar a pesquisa de campo em 2011 e 2012 e verificar que, dentre as 40 famílias de Lagoa dos Anjos, 24 se declararam afrodescendentes, e ao perceber, por meio do relato de Acácia, uma sensação coletiva de pertencimento a essa cultura, inclusive no âmbito religioso:

*Nos últimos anos lutamos para conseguir a identificação, reconhecimento e autodefinição de nossa comunidade como remanescentes de quilombos. [...] Já conseguimos a certidão de autodefinição [aponta para a parede onde está exposta a certidão]. E também as carteirinhas [se levanta e busca a carteirinha dela, das filhas e do esposo para eu ver]. [...] Sou tataraneta de escravos e agora é que estou conhecendo mais sobre meus antepassados. Porque nunca tive a oportunidade de conhecer minha história, a verdadeira história dos negros. [...] Para conseguir o reconhecimento de nossa comunidade como remanescente de quilombos foi uma luta de oito anos. Os*

*papéis ficaram engavetados na prefeitura oito anos. [...] infelizmente, a nossa cultura, nossa religião ainda é motivo de preconceito e discriminação, mas me alegro porque aos poucos a realidade está melhorando. (Acácia, 38 anos).*

Acácia mostrou que o processo de certificação de Lagoa dos Anjos como comunidade quilombola ocorreu pela ação e pela influência de agentes de pastoral e outros agentes políticos, os quais auxiliaram os membros da comunidade a se assumir como quilombolas, renunciando seus títulos de terra individuais para que todas as terras se transformassem em um coletivo. Com a criação dessa nova vida comunitária, os membros da comunidade se fortaleceram politicamente. Ao assumir a nova identidade, a de camponeses e quilombolas, eles passaram a ter elementos para obter maior eficiência na reivindicação de seus direitos. Esclarecedor, com relação a essa colocação, é o relato de Acácia:

*para conseguir o reconhecimento de nossa comunidade como remanescente de quilombos foi uma luta e a participação na Igreja nos ajudou a tomar consciência da importância de nossa cultura, de nossas origens [...] porém, a gente quer ter o nosso espaço, pois no salão da comunidade não dá pra dançar, fazer festa, porque lá é um lugar de celebração e de reza, então, o Padre pode não gostar. Nós somos barulhentos, falamos alto, gostamos de dançar, então, a gente precisa de um espaço para a capoeira e para dançar [...]. Outra coisa é que minha mãe é benzedeira, ela também faz e receita remédio [...]. A gente tinha vergonha de assumir isso, porque as pessoas costumam ver isso como uma coisa do diabo. [...] o preconceito é muito grande. Dentro da própria Igreja, uma certa vez, estava numa reunião do CPP e uma líder da Pastoral da Criança disse que na Pastoral da Criança tem remédio caseiro, mas não tem do candomblé. Olhou pra mim, pra meu pai, pra o povo da comunidade que estava lá e sorriu ironicamente. Meu pai chamou o padre e disse que iria sair da comunidade e o padre pediu para ter calma. Aí, o padre nem apoiou as críticas e nem desrespeitou a gente. [...] continuamos na comunidade do nosso jeito. Era assim, passava a noite no terreiro e no outro dia passava o dia nos congressos de jovens da PJ. De vez em quando, as pessoas tentavam fazer a cabeça do padre contra a gente, mas D. Graça uma negra que também benze e mora na casa paroquial nos defendiam, porque ela nos entende. [...] Não conseguimos viver fora das CEBs, mas também não dá para abandonar nossas crenças, porque essas coisas estão no nosso sangue e sinto que a gente não está pecando porque temos esta prática religiosa. [...] eu não tenho vergonha de ser negra, mas tinha vergonha de falar que a gente participava do candomblé, mas a vergonha era o medo de ser expulsa das CEBs, porque gosto e me sinto feliz nas CEBs. [...] o candomblé é uma coisa nossa não dar pra ficar de fora. [...] Infelizmente, o preconceito é maldoso, fere e mata o modo da gente ser e crer. (Acácia, 38 anos).*

Como vimos, a pluralidade, construída por várias culturas e religiões, permite que todos sejam iguais, mas cada um com suas diferenças. Entretanto, muitas vezes, como nos relatou Acácia, o preconceito existe e se manifesta pela humilhação imposta àquele que é “diferente”. Disse Acácia: “no momento em que alguém é humilhado, discriminado, agredido devido a

*sua cor ou a sua crença, tem seus direitos humanos violados e sua dignidade ferida*". Segundo ela, é preciso *"prevenir e combater a intolerância religiosa, inclusive no que diz respeito a religiões minoritárias e a cultos afro-brasileiros"*. Além disso, acrescentou que *"desrespeitar a espiritualidade dos negros, ou tentar impor a eles a visão de que sua religião é falsa, é intolerância [...], é discriminação contra religiões"*.

Acácia compreende que os terreiros de candomblé são locais de culto das religiões de matriz africana. São, portanto, tão sagrados quanto qualquer outro templo, de qualquer religião. E, no entanto, esses terreiros têm sofrido constantes ataques em diversos pontos do Brasil, inclusive na comunidade da qual ela participa.

*Aqui na comunidade a gente já sofreu muitos preconceitos e incompreensões por parte de algumas pessoas da Igreja que se dizem ser nossos irmãos. [...] A gente fala muito de paz, inclusão e diálogo entre as Igrejas, mas acontece que a incoerência e intolerância humana é grande e aí desrespeita o outro, destroem objetos de cultos religiosos como já aconteceu aqui no terreiro que eu frequento [...] chamam a gente de adoradores do diabo.*(Acácia, 38 anos).

Acácia lamentou a atitude daqueles que discriminam e desrespeitam uma religião simplesmente por ser diferente da sua. Ela explicou: *"a Igreja não tem o direito de julgar ninguém pelas escolhas que fazem. Na minha opinião, precisa se abrir para conhecer o outro, ouvir e aprender com suas práticas religiosas"*.

Para a entrevistada, as CEBs, o sindicato, a associação, a comunidade quilombola e a rádio foram espaços significativos e muito produtivos com relação à aprendizagem: *"Nesses espaços tive a oportunidade de adquirir novos conhecimentos sobre as religiões afrodescentes [...]. Aprendi a respeitar e a exigir respeito"*. Nessa direção, Acácia relatou que seu marido e seu pai não decidem mais por ela, que respeitam sua privacidade e que existe confiança em suas relações. Para ela, a mulher deve viver lado a lado do marido ou do pai, pode fazer negócios, empreendimentos, dirigir, decidir, opinar, participar e nunca deve ser submissa a homem nenhum.

Acácia não suporta o machismo nem atitudes que ofuscam o brilho e a sabedoria da mulher e sua condição de ser protagonista, de ser líder, de ser mulher. Ela lembrou-se de uma frase de Cora Coralina que copiou de uma agenda: *"Eu sou aquela mulher que fez a escalada da montanha da vida, removendo pedras e plantando flores"*. Explicou também que se identifica e gosta muito dessa frase, porque é assim que se sente. Já sofreu muito por ser mulher, mas não fica lamentando as privações, pelo contrário, luta para escalar a montanha e

remover as pedras de seu caminho, e hoje se “*sente feliz por colher muitos frutos e flores entre os espinhos, [...] por várias conquistas*”.

Em suma, o retrato de Acácia nos mostra que sua participação nos movimentos sociais foram educativos e importantes em sua trajetória de vida, não tanto pela propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas, sobretudo, pelas formas como se agregaram e se mobilizaram em prol das lutas pela sobrevivência, pela terra, pelo transporte, pela escola, pela certificação da comunidade quilombola e por outros fatores.

Com Acácia, vimos também que a experiência humana de participação em uma luta e em uma organização social implica aprendizados coletivos e individuais. Além disso, os movimentos sociais e religiosos buscam criar situações/espços de formação para seus sujeitos, como destacou Acácia: “*levando pessoas mais experientes para fazer cursos, palestras*”. Com Acácia, compreendemos que as pessoas se educam, se humanizam e se formam como sujeitos sociais, no próprio movimento da luta da qual diretamente participa.

### **3.2 Jasmim**

Jasmim nasceu em 1959, em Baú, comunidade rural do município de Guanambi-BA, distante 17 km da sede do município. Seus pais sabiam apenas assinar o nome e tiveram nove filhos: oito mulheres e um homem. Todos os seus irmãos aprenderam a ler e a escrever, frequentaram a escola até, no máximo, a quarta série do ensino primário, com exceção de sua irmã caçula, que cursou o segundo grau no Colégio Luís Viana Filho, na cidade de Guanambi.

Jasmim é casada e mãe de seis filhos. Na época da entrevista, três de seus filhos haviam concluído o ensino médio, um estava cursando a segunda série do ensino médio, outro estava cursando Pedagogia na UNEB e seu filho mais velho havia parado de estudar na sexta série do ensino fundamental, segundo a entrevistada, ele tem intenção de retomar os estudos, mas a condição de trabalho como caminhoneiro o impossibilita. Tem seis netos e todos estudam.

Ela casou-se com 19 anos e reside há 34 anos na comunidade de Cipó, distante 18 km da cidade de Candiba-BA. Lá se tornou catequista, liderança comunitária, membro da diretoria das CEBs e da associação de trabalhadores rurais, e alfabetizadora no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). É trabalhadora rural. Declarou-se de cor parda, explicou que sua mãe era branca, o pai negro e a avó índia, então, se considera uma mistura dos três.

Na infância, Jasmim, assim como seus 8 irmãos, trabalhava na roça, nos 15 hectares de terra que seu pai possuía, plantando feijão, milho, abóbora, melancia e hortaliças para o consumo e a comercialização. Além disso, ajudava na criação de porcos e galinhas e tomava conta dos irmãos mais novos.

Ao explicar-lhe que os sujeitos da pesquisa teriam nomes fictícios (nomes de flores), para preservar-lhes a identidade<sup>54</sup>, imediatamente, ela nos pediu para ser chamada de Jasmim, pois o cheiro exalado por suas flores a fazia recordar de sua infância, adolescência e juventude na comunidade rural, onde nasceu e cresceu. Contou-nos que, após o falecimento de seus pais, a família vendeu o sítio, na Fazenda Baú, onde moravam, mas levou consigo uma muda de jasmim e a plantou na casa onde reside, na Fazenda Cipó, com o esposo e os filhos. Mostrou-nos o jasmim florido e perfumado e falou de recordações da infância: saudade da casa cheia de gente, do trabalho na roça, das brincadeiras de criança, do trajeto de sua casa até a escola, das lutas e da alegria da família.

Sobre sua trajetória escolar, Jasmim disse que estudou até a quarta série do antigo curso primário. Para chegar à escola, andava 6 km a pé, mas afirmou que a alegria de estar na escola era tão grande que nem reclamava do cansaço. As boas lembranças da escola relacionavam-se, principalmente ao Clube de Leitura. Acerca da rotina escolar, ela lembrou que sexta-feira era o dia de socializar, por relato oral, por escrito ou por meio de desenhos, as leituras realizadas no decorrer da semana. Jasmim atribuiu sua facilidade de se expressar a essa experiência que viveu na infância. Outro fato marcante relatado por ela aconteceu na terceira série, quando teve sua redação premiada como a melhor da escola: *“não esqueço minha alegria quando recebi a notícia do Prof. Luis e quando ele me pediu para passar a limpo com a letra bem bonita para fixar no mural da escola”*. Lembrou, ainda, a visita dos chefes do DNOCS<sup>55</sup> à escola para verificar a aprendizagem das crianças e, em uma dessas ocasiões, leram sua redação e a parabenizaram.

Embora, no final da década de 1960, as poucas instituições de ensino do campo, no município de Guanambi-BA, fossem multisseriadas, Jasmim, residindo na zona rural, teve a oportunidade de frequentar uma escola seriada, situada no distrito de Ceraíma e administrada pela CODEVASF<sup>56</sup>. A escola era para os filhos de colonos, mas, como na localidade onde

---

<sup>54</sup> O anonimato dos sujeitos da pesquisa foi uma exigência do Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG. No projeto de pesquisa a intenção era perguntar as mulheres se elas desejavam que seus nomes aparecessem ou não no documento final.

<sup>55</sup> O Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS) é a mais antiga instituição federal com atuação no Nordeste. Em 1948, construiu a barragem de Ceraíma, em Guanambi-BA, com capacidade de armazenar 58 milhões de metros cúbicos de água. No dia 02 fev. 1960 o reservatório não suportou o volume de água e rompeu-se, invadindo a cidade de Guanambi. No final da década de 1960, o DNOCS construiu um prédio escolar para atender o antigo curso primário. Inicialmente, os professores da Escola Colônia Agrícola de Ceraíma eram voluntários, esposas dos chefes do DNOSC ou funcionários que, para o projeto, haviam se mudado após reconstrução da barragem de Ceraíma em 1970. Para saber mais, acesse o link - <http://coloniaagricoladeceraima.blogspot.com.br/2010/09/nossa-escola-nossa-gente-nossa-historia.html>

<sup>56</sup> A Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e do Parnaíba (CODEVASF) é uma empresa pública destinada a conhecer as potencialidades das regiões onde atua e a planejar as ações promotoras do

residia não havia escola<sup>57</sup>, seu pai conversou com a direção e conseguiu uma vaga para ela e para suas irmãs, na Escola Colônia Agrícola de Ceraíma.

Jasmim, por falta de oportunidade, teve que deixar a escola na quarta série do antigo primário, como já dito. Seu professor queria muito que prosseguisse os estudos, conforme nos relatou, pois reconhecia nela um grande potencial. Porém, seu pai não permitiu, porque eles residiam na zona rural de Guanambi e para continuar estudando ela deveria ir para cidade. Ele dizia *“que filha mulher não podia estudar porque senão ia se perder”*. A entrevistada lamentou a falta de acesso aos livros na adolescência e na juventude. De acordo com ela, na década de 1970, no campo, circulavam poucos livros: *“nesse tempo era difícil encontrar um livro, só mesmo nas escolas e mesmo assim precisava saber que escola é que tinha livro, achar um livro era raridade”*. Esses dados confirmam os estudos já realizados por Galvão e Di Pierro (2007), que apontam como as dificuldades de acesso à escola e/ou a ausência delas nas zonas rurais impedem e/ou limitam os estudos na infância e na adolescência.

Já adulta, casada, mãe de seus dois primeiros filhos conheceu as Comunidades Eclesiais de Base e reencontrou-se com os livros. Ela declarou: *“as CEBs foram para mim uma segunda escola, com muitos ensinamentos para mulheres que, assim como eu, não tiveram direito de estudar e foram impedidas no decorrer do caminho”*. Ao falar de seu marido, comentou: *“é um homem simples e de pouca leitura, que se orgulha de mim quando eu faço leitura em voz alta na comunidade”*. Jasmim afirmou que, ao ler publicamente, se sente como se estivesse dando voz a outras pessoas.

Em relação à religião, disse que é católica e que, quando criança, frequentava a Igreja, mas não era engajada. Lembrou-se das distâncias percorridas para ir às rezas na Vila de Ceraíma ou nas casas das famílias da zona rural, sempre acompanhada de uma tia, pois o pai era ciumento e não deixava as filhas irem sozinhas.

---

desenvolvimento na área da agricultura irrigada, nas estações de piscicultura ou na revitalização das bacias hidrográficas. Para saber mais, acesse o link - <http://www.codevasf.gov.br/>

<sup>57</sup> Segundo informações presentes na Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, a primeira escola primária de Guanambi começou a funcionar por volta de 1928 na sede do município. Sua primeira escola estadual, o Grupo Escolar Getúlio Vargas, foi inaugurada em 10 nov. 1938. Em 1956, funcionavam 29 unidades escolares do ensino primário, sendo 16 estaduais, 12 municipais e uma particular, com o total de 1419 alunos matriculados. Em 26 out. 1953, foi fundado o “Ginásio Escola Normal de Guanambi”, mantido pela associação dos amigos da cidade. Já o Ginásio São Lucas, que também era particular, foi criado em 1957 pelo Dr. Laert Ribeiro e pela professora Enedina Costa de Macêdo. (IBGE, 1958, vol XX). No final da década de 1960 foi fundada a Escola Colônia Agrícola de Ceraíma. Em 1970 os estabelecimentos particulares foram doados ao governo estadual, em uma junção de esforços da sociedade de Guanambi, criou-se o Colégio Estadual Governador Luís Viana Filho. A partir da década de 1990, Guanambi tem se destacado como polo educacional na região. Atualmente, o município conta com 83 instituições de ensino (públicas e privadas) nas modalidades educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior. (IBGE, 2011).

Na infância, herdou de sua avó paterna o gosto de participar de celebrações religiosas. Em 1978, casou-se com um homem de família católica e, em 1980, se engajou nas CEBs. Orientada pelo padre Martinho e pela irmã Elísia, tornou-se catequista de crianças e uma liderança respeitada. Em sua visão, não tinha muito a oferecer, mas com o pouco que sabia iniciou o trabalho de reunir as crianças para conversar; rezar; e falar da experiência de Deus, do respeito ao outro, da natureza e também da obediência aos pais e da dedicação aos estudos. O trecho abaixo mostra como ela iniciou o trabalho nas CEBs:

*Fiz a preparação inicial em Caetité. Fiquei lá uma semana e nesse período meus dois primeiros filhos eram bem pequenos, pois tive um atrás do outro. Daí começou a preocupação; como ir para Caetité ficar oito dias, deixar dois filhos pequenos, o trabalho da casa e na roça? [...]. Mas com o apoio e ajuda de minha sogra e do meu companheiro fui para a formação e eles cuidaram das crianças. [...] O povo da comunidade e minha família apostaram muito em mim. E foi aí que começou toda organização [...]. (Jasmim, 53 anos).*

Jasmim explicou que, ao retornar do encontro de preparação inicial em Caetité (que costuma durar uma semana e ocorre nos meses de janeiro ou fevereiro), assumiam o compromisso de participar da formação continuada a cada três meses em Guanambi (sexta a domingo) e uma vez por mês em Candiba ou no povoado de Pilões. Além da Bíblia e do caderno de anotações, recebiam apostilas mimeografadas com a síntese dos conteúdos. Eis o que disse sobre essa etapa:

*Só fiz o primário completo, mas dou conta de ler até bem [...]. No início, as dificuldades eram maiores, mas a medida que intensificou a minha participação nos encontros de formação nas décadas de 1980 e de 1990 e foi chegando nas comunidades bastante material pra leitura e também a necessidade do registro das atividades que a gente desenvolvia na comunidade, meu modo de ler e escrever também foi melhorando. (Jasmim, 53 anos).*

Na verdade ela participou, durante três anos, da Escola de Formação Integral cujas atividades eram realizadas em final de semana, a cada dois meses, em Guanambi. Nessa formação, estudou os documentos da Igreja e sua doutrina social. Para ela, essa foi uma etapa de muitas surpresas, principalmente quando começou a perceber os erros e os pecados cometidos pela Igreja Católica ao longo da história, como mostra este trecho:

*Entrei em crise de fé, pois as leituras que fazia me tirava do lugar, mas aos poucos fui vendo que a Igreja é povo, povo santo e pecador e que, além dos erros, tem também muitos acertos. Mas confesso que não foi fácil conhecer o lado ruim da Igreja, né, o lado de sombras, fiquei chocada, porque era muito ingênua, alienada na fé. [...] agora tenho consciência e convicção da minha fé, do que acredito e testemunho. (Jasmim, 53 anos).*

Sobre a convivência nos encontros, Jasmim ressaltou a comunhão com o outro, a amizade, a solidariedade e a participação na divisão de tarefas para a limpeza e a organização do ambiente. Nesse sentido, destacou: “*entre os participantes, não havia exploração, todos assumiam suas atribuições no grupo [...]. Tinha equipe pra tudo. Com esse modelo de vida comunitária, organizamos nossas comunidades*”. Segundo Jasmim, experiências como essas possibilitaram a ela ampliar a visão de mundo e as relações com as pessoas.

*Participando desses encontros de formação pensei muito nas mulheres que conheço e que trabalham dentro de casa e na roça e não tem dinheiro para suas necessidades, porque o marido recebe o pagamento e controla. [...] As mulheres têm medo de pedi porque muitos acham que mulher não precisa de dinheiro. É assim, a mulher trabalha na lavoura, faz sozinha todo serviço da casa, porque a coisa mais difícil é um homem ter iniciativa de ajudar a mulher nos serviços domésticos, porque muitos pensam que serviço de casa é coisa de mulher. (Jasmim, 53 anos).*

Sobre a invisibilidade das mulheres e sua submissão aos homens, Jasmim se referiu ao texto base da Campanha da Fraternidade de 1990 que discutiu a temática “A Fraternidade e a Mulher” e o lema “Mulher e Homem: imagem de Deus”. O texto denuncia a opressão e a subjugação do feminino ao masculino, enfatiza a necessidade de desconstruir essa polaridade e problematiza tanto a oposição entre homens e mulheres quanto a unidade interna de cada um. Ao descrever as condições de vida das mulheres (no lar e fora dele), ao retirar a mulher da invisibilidade, esse material leva ao debate religioso temas e questionamentos que até então não habitavam esse espaço<sup>58</sup>.

Vale lembrar, como já foi mencionado anteriormente, que Jasmim iniciou seu trabalho nas CEBs como catequista de crianças e depois assumiu o grupo de adolescentes e jovens para prepará-los para o crisma. Narrou, referindo-se à Escola Municipal Santa Rita fundada em 1979, que na Comunidade de Cipó “*tinha escola multisseriada e o professor que vinha de Candiba, era formado em magistério e ficava a semana toda aqui, dava aula durante o dia e a noite ajudava na comunidade com a formação dos jovens reunindo e realizando encontros com eles*”. Às vezes o professor convidava-a para a reflexão de algum texto bíblico ou para discutir algum tema da vida comunitária.

A escola para casais também foi uma atividade realizada com a colaboração de Jasmim:

*O padre dava o material com temas sobre família para orientar nossas conversas e a gente conversava sobre as dificuldades do dia a dia. Essa escola foi muito importante, pois a gente trocava muitas ideias sobre como*

---

<sup>58</sup> Usualmente se concebem homem e mulher como polos opostos que se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação-submissão. Para saber mais sobre a necessidade de desconstruir o caráter permanente da oposição binária masculino-feminino e do pensamento dicotômico e polarizado sobre gênero, ver Scott (1990) e Louro (1997).



*educar nossos filhos, sobre o diálogo na família, sobre a violência doméstica. As nossas reuniões aconteciam quinzenalmente nas comunidades e cada dia era na casa de uma família diferente e uma vez por mês o padre reunia com os coordenadores dos grupos lá em Pilões para repassar material, tirar as dúvidas e avaliar a caminhada. Ah, todo ano tinha o passeio dos casais, nunca esqueço das viagens que a gente fazia, todos os casais com os filhos, era muito bom. (Jasmim, 53 anos).*

Um dos objetivos da escola para casais era ensinar aos pais não reprimirem os filhos. Nela, aprenderam que os limites eram importantes, porém, precisavam oferecer oportunidades para que os filhos fizessem suas escolhas orientadas pelas famílias. Jasmim falou também dos desafios que enfrentam os pais como: entender a realidade juvenil, compreender a riqueza de suas diversidades, potencialidades e propostas, entender os jovens e auxiliá-los nesse contexto de profundo impacto cultural e de relações embasadas na mídia. E, assim, evidenciou sua percepção sobre os jovens:

*Percebo uma diferença entre os jovens que participam de grupo de formação na Igreja ou na escola e os que não participam, os que participam são mais críticos, seguros, sabem se virar [...]. Para mim, o grupo de jovens é um espaço muito importante de formação, lá aprendem a conviver em grupo, falam da necessidade de saber usar a internet, celular sem ficar escravo dessas coisas [...] evitam procurar ocupar o tempo com bebedeiras, cigarro, drogas. (Jasmim, 53 anos).*

Em outro momento da entrevista, ela comentou que, nos últimos anos, houve mudanças significativas na comunidade onde reside: *“hoje temos água e energia elétrica, transporte escolar, construímos o salão comunitário para realizarmos nossas reuniões, enfim, aos poucos, a vida vai melhorando”*. Acrescentou que atualmente na localidade onde reside quase todas as famílias possuem geladeira, televisão e liquidificador. Como já exposto anteriormente, Jasmim reconheceu que com a energia chegou o conforto, o desenvolvimento, o acesso à notícia; porém, segundo ela, *“encurtou a distância em relação às drogas, à violência, ao consumismo, à alienação que fere e mata muita gente, principalmente os jovens”*.

Também, referiu-se ao seu sofrimento ao ver a Escola Municipal Santa Rita da Comunidade de Cipó ser desativada em 1997. Para ela, a escola era uma marca importante, uma referência. Explicou que atualmente as crianças que vivem na Comunidade de Cipó são transportadas de ônibus para cursar a educação infantil e ensino fundamental no povoado de Pilões que fica a 6 km; enquanto os alunos do ensino médio deslocam-se para Candiba, distante 18 km. Para ela, *“o ensino por série possibilita ao professor acompanhar e atender melhor os alunos [...] Já no ensino multisseriado, o professor não dá conta de atender às*

*necessidades dos alunos, aí, muitos ficavam prejudicados*". Porém, lamentou que as especificidades dos sujeitos do campo sejam ignoradas.

Além das CEBs, Jasmim participa há 20 anos da associação de trabalhadores rurais, por meio do sindicato e do Movimento de Mulheres Camponesas. Ao refletir sobre as CEBs e o movimento social do qual participa, os considerou *"espaços de luta importantes para garantir vida digna para nós, nossos filhos e para a comunidade como um todo. É aqui que percebemos que ninguém pode viver isolado"*.

A importância da família, da escola e da comunidade como instâncias formativas, foi também abordada por Jasmim:

*Meu marido e minha sogra contribuíram para que eu trilha-se o meu caminho, pois cuidaram dos meus filhos e da casa enquanto estava ausente. [...] Professor Luis despertou em mim o gosto pela leitura, não esqueço do Clube de leitura, foi uma atividade fascinante. [...] As irmãs Elísia e Bruna, por me ensinar tantas coisas sobre o que é ser mulher, conversar sobre os problemas do dia a dia e nos apoiar nas nossas angústias e sofrimento. Elas eram o colo que nos acolhia nos momentos de dificuldade e desesperança e também celebrava com a gente as nossas alegrias e conquistas. [...] O padre Martinho nos ajudou a organizar e a viver em comunidade com seu jeito carinhoso, manso, sereno. [...] o padre Armando nos ensinou a sermos perseverantes, corajosos, trabalhadores e a nos indignar com as injustiças, a não ter medo de denunciar tudo aquilo que fere a dignidade humana, principalmente em relação à saúde, educação e direitos humanos. Com o padre Armando, aprendi que não existe, distância, cansaço, dificuldades e sim existem pessoas. [...] Ele me ensinou a acolher, amar e servir, principalmente os mais necessitados não somente de alimento, mas com uma boa conversa. [...] Com o padre Máximo, aprendi a ser mais contemplativa. [...]. A relação de amizade e aprendizado com estas pessoas mudou minha vida, meu jeito de pensar e de agir passou a ser outro, com o padre Anderson, estou aprendendo a apreciar a liturgia. Com o povo aprendi a ter esperança e lutar por dias melhores. [...]. (Jasmim, 53 anos).*

Graças à convivência com os agentes de pastorais, como vimos no trecho acima, e a passagem pela escola ela pôde realizar um bom trabalho nas CEBs e nos movimentos sociais dos quais participa. Sendo assim, a escolaridade e a vivência comunitária são vistas por ela também como instâncias formativas que capacitam as pessoas para enfrentar as demandas da vida moderna, qualificando-as para ocupar melhores posições no mercado de trabalho e na sociedade.

Nesse sentido, enfatizou sua alegria ao ver muitos jovens de sua comunidade ingressando na universidade, constituindo família, atuando como lideranças em movimentos sociais. Manifestou também seu contentamento por ser uma mulher camponesa e por possuir um pequeno sítio onde trabalha com seu companheiro na agricultura familiar captando recursos econômicos para garantir a sobrevivência da família, a educação e o cuidado dos

filhos. Enfatizou a satisfação e os desafios de morar no campo e afirmou que não se vê morando em outro local: “*nasci, cresci e estou envelhecendo aqui na roça, sou muito grata à Deus por isso [...] Apesar das dificuldades de viver aqui, nunca pensei de mudar daqui para a cidade*”. Como desafio, lembrou quando os filhos eram pequenos e não havia transporte escolar sofria muito ao ver as dificuldades deles para estudar, mas mesmo assim continuaram vivendo no campo:

*Antes tinha que buscar água na cabeça e longe de casa, também a roupa era lavada bem longe de casa com os meninos pequenos, não tinha energia elétrica. [...] o ano de pouca chuva, a colheita era pouca; aí, vinha as dificuldades econômicas, mas, com o milagre da multiplicação do pão e do peixe, criei os meus filhos, já estão todos encaminhados, graças à Deus. [...] nunca tive vontade de ter uma casa bonita e um carro, meu sonho era de dar um bom estudo para os meus filhos, que eles tivessem uma boa educação, assistência à saúde, quando precisassem e boa alimentação. Sempre defendi o direito das pessoas viverem com dignidade. (Jasmim, 53 anos).*

O depoimento de Jasmim reafirma que o relacionamento com a família pode interferir em suas relações sociais, em suas escolhas, em suas trajetórias de vida, em seu processo de escolarização e, conseqüentemente, em suas memórias. Observamos também, nas narrativas de Jasmim, que, embora o ambiente doméstico, o religioso e o escolar sejam instâncias formativas com processos e culturas específicas, ocorrem diálogos e influências mútuas entre esses espaços.

### 3.3 Margarida

Margarida nasceu em 1950, em Gameleira, comunidade rural de Candiba-BA, distante 20 km da sede do município<sup>59</sup>. Declarou-se de cor branca e em relação à religião, disse ser católica. Filha de pequenos agricultores, quando criança, trabalhava bastante na roça em uma terra própria da família, localizada na Fazenda Gameleira. Porém, nas horas livres brincava muito com os irmãos: subindo nas árvores; transformando ossos, gravetos, sementes, legumes e frutas em brinquedos; fazendo bonecas com pés de milho; e catando ovos de passarinho nos ninhos. Recordou-se das rezas e das procissões ao cruzeiro para fazer chover; do almoço que, às vezes, preparava, enquanto os pais iam para o trabalho com os irmãos mais velhos; das histórias que os adultos contavam para assustar as crianças; das benzeções; das festas de São João; e das Romarias a Bom Jesus da Lapa-BA.

<sup>59</sup> De acordo com o censo de 1950, presente na Enciclopédia dos Municípios Brasileiros, Candiba, até então, era distrito de Guanambi, que possuía, na época, quatro aglomerações urbanas: cidade de Guanambi com 2 077 habitantes e distritos de Candiba com 382 habitantes, Ceraíma com 185 habitantes e Mutãs com 568 habitantes. Além da cidade e dos distritos, existiam ainda os povoados de Pilões com 240 habitantes, Lagoa dos Patos com 170 habitantes e Morrinho com 90 habitantes. Em 1950, 82,96% da população localizavam-se na zona rural. (IBGE, 1958, vol XX).

Relatou que seus pais sabiam apenas assinar o nome e tiveram oito filhos: cinco mulheres e três homens. Ela e seus irmãos, quando crianças, aprenderam, na escola, apenas a assinar o nome, a ler e a escrever o ABC e a memorizar a tabuada. A propósito, a educação pública, até a década de 1950, conforme Paludo (2001), ainda não era realidade na maior parte das cidades do Brasil, muito menos no campo<sup>60</sup>.

Margarida casou-se aos 20 anos com um pequeno agricultor e reside há 33 anos na comunidade de Dourado, distante 17 km da cidade de Candiba. Teve três filhos. As duas filhas mais velhas estudaram até a 4ª série do antigo ensino primário na Escola Municipal Virginia Rosa, fundada em 1978 e desativada em 2004, afastada 4 km de sua residência. Porém, a falta de transporte escolar impediu que as duas filhas continuassem os estudos na 5ª série do ensino fundamental no povoado de Pilões ou em Candiba. Já o filho homem concluiu o ensino médio e é professor na Rede Municipal de Ensino do município de Candiba-BA, a entrevistada explicou: *“meu filho conseguiu formar pra professor no IAT, porque o padre Martinho levou pro seminário e lá ele estudou, não teve a vocação de ser padre, mas formou pra professor e teve uma boa formação escolar e humana”*. Tem seis netos e apenas um parou de estudar.

Após o casamento, Margarida continuou trabalhando na roça, na pequena propriedade que seu marido recebeu de seu sogro como adiantamento da herança (apenas 10 hectares)<sup>61</sup>, que, segundo ela, *“era uma terra pequena, mas muito boa e fértil, produzia de tudo um pouco”*. Usando uma entonação mais forte, disse: *“sei fazer tudo de roça”*. A forma de produção é a agricultura familiar no sistema tradicional, ou seja, plantam feijão, mandioca e sorgo, e não utilizam agrotóxicos. A produção, via de regra, é para consumo próprio e o excedente é comercializado. Criam galinhas, porcos, vacas e ovelhas. Atualmente a água é captada de poços artesianos e a família dispõe de rede de energia elétrica. Recebem visita mensal do agente comunitário de saúde e da líder da Pastoral da Criança. Além da renda da roça, ela e o esposo recebem aposentadoria rural. Relatou que, com o benefício da

---

<sup>60</sup> No município de Guanambi, interior da Bahia, a educação não era diferente. Segundo o censo de 1950, a população de 5 anos ou mais era de 15.631; desse total, 3013 sabiam ler e escrever, ou seja, apenas 19,27%. Na cidade havia 1.792 pessoas dessa faixa etária, das quais 964 sabiam ler e escrever; enquanto na zona rural havia 13.839 pessoas de 5 anos ou mais, das quais 2.097 sabiam ler e escrever, isto é, apenas 15,15%. Em 1956, a educação era oferecida por 29 unidades escolares do ensino primário, sendo 16 estaduais, 12 municipais e uma particular, com o total de 1419 alunos matriculados. Já o ensino secundário era ministrado na cidade pelo Ginásio de Guanambi, cuja matrícula inicial, em 1957, foi de 102 alunos. (IBGE, 1958, vol XX).

<sup>61</sup> A estrutura fundiária de Candiba é formada por minifúndios, ou seja, pequenas propriedades de terra, geralmente utilizadas para a produção familiar ou para a coletiva, envolvendo famílias que sempre viveram no campo. O município é sustentado pelo trabalho agrícola. As famílias que vivem no campo costumam dividir a terra a cada filho no momento do casamento, como parte de sua herança (“adiantamento da legítima”) e só é legalizada no momento da partilha definitiva, realizada normalmente em vida pelo pai ao atingir idade próxima aos 60 anos.

aposentadoria, reformou a casa, na qual residem há 33 anos; adquiriu televisão, geladeira, liquidificador e um rádio que funciona a pilha ou com energia elétrica; e comprou fogão a gás, mas, por opção, cozinha no fogão a lenha. As condições da estrada que dá acesso à cidade são boas; porém, quando chove, o ônibus escolar não consegue trafegar pela estrada em virtude de restrições ambientais.

Margarida participa assiduamente das CEBs desde 1981. Lá tornou-se catequista; liderança comunitária; e membro da diretoria das CEBs, da associação de trabalhadores rurais e do sindicato. É trabalhadora rural e há muitos anos atua na defesa e na luta pelos direitos do povo da roça.

Como militante do Movimento de Mulheres Camponesas, Margarida busca, com as companheiras, conhecer e defender os direitos à aposentadoria, ao salário maternidade, ao auxílio doença, ao direito à saúde, ao trabalho, à educação, à segurança e à participação nos movimentos sociais do campo como lugar de formação e como instrumento de politização das mulheres trabalhadoras camponesas.

Margarida começou a participar da Igreja desde criança e, segundo ela, foi motivada pela família, conforme relatou:

*Quando eu era pequena minha família reunia para rezar o ofício, ladainhas e terço, e desde cedo minha família me incentivou a participar. Essas rezas mais antigas eram decoradas, né? Aí, os mais velhos iam memorizando e iam passando para os mais novos. [...] Os rezadores tinham livros de reza que compravam no Santuário de Bom Jesus da Lapa nas romarias e outros livros de reza bem antigos, mas rezavam de cor, pois era muito difícil encontrar quem sabia ler na comunidade. (Margarida, 62 anos).*

Além de expor, que desde criança, aprecia a capacidade de expressão oral em público, principalmente em pessoas com pouca escolaridade, ela mencionou a importância do papel dos rezadores nos encontros de família, nos festejos religiosos e no processo de evangelização na paróquia de Candiba<sup>62</sup>. Vejamos seu comentário: “nas rezas eu ficava encantada com a capacidade dos rezadores de rezar de cor orações e benditos enormes [...], as rezas eram momentos de encontro e lazer das famílias e vizinhos”. E enfatizou “quando ouvia uma história da Bíblia tinha um carinho e um respeito muito grande pela pessoa que contava ou lia, ainda mais as parábolas”. Mas lamentou que “atualmente as pessoas não tem tempo

---

<sup>62</sup> Brandão (1986) discute, em **Os deuses do Povo**, o papel da liderança leiga nas orações e nos festejos populares, e analisa a presença dos rezadores nos festejos religiosos arcaicos. Segundo o autor, o canto melancólico dos rezadores de terço representava o ponto sublime das festas religiosas populares. Lembra-nos Brandão (1986, p. 35) que, “o catolicismo popular valoriza os rezadores da sua própria terra de origem, havendo a inexistência de hierarquias religiosas, algo comum nas grandes instituições religiosas católicas e evangélicas”.

*para atividades comunitárias [...]. 15 anos atrás a vida era mais tranquila, não tinha essas correrias e fadiga do mundo de hoje”.*

Margarida valoriza as redes de sociabilidade, para ela, os grupos sociais, os círculos de amizade e as interações são entendidos a partir de uma rede de relações, sobretudo, entre indivíduos de uma mesma localização. Portanto, o indivíduo pertence a determinado grupo e a partir dele define sua forma de atuar e a natureza de sua articulação com os outros integrantes.

*Na comunidade, tudo era em comum, matava um porco dividia a carne, fazia bolo dividia, fazia sabão dividia, colhia feijão, arroz, milho dividia, trocava e era assim, tinha muita partilha [...]. Hoje, muita coisa mudou pra melhor e outras pioraram. A mulher hoje não sofre mais como antigamente: antes, a gente tinha que pegar lenha na cabeça para cozinhar, tinha que pegar água na cabeça, tirar a casca do arroz no pilão, fazer o fubá no pilão. Hoje é mais fácil, o serviço da dona de casa da roça é mais leve e os homens ajudam mais. Ainda não é 100% [risos], mas melhorou um pouco. (Margarida, 62 anos).*

A colaboradora da pesquisa relatou que há uma sociabilidade entre os membros da comunidade, pautada em relações de reciprocidade, principalmente entre os familiares e os vizinhos. Porém, enfatizou que, antes, a forma de união, os laços de solidariedade e a coesão grupal entre os moradores da comunidade eram bem maiores. Inferimos de suas colocações que essas ações coletivas se desenvolvem em uma esfera sociocultural, na qual sujeitos coletivos interagem e criam esses espaços de reciprocidade diferentes, de acordo com os trajetos de cada um e em função das posições sociais, do gênero, da idade, ou, inclusive, das tradições culturais.

Ao indagarmos do processo de inserção e participação nas CEBs, Margarida referiu-se a um acontecimento importante de sua vida, que a levou a se comprometer com os serviços da Igreja Católica e com os movimentos sociais, conforme detalhou neste trecho:

*Eu comecei a participar das CEBs mesmo foi a partir de uma promessa que fiz quando eu adoeci [...]. Era recém-casada, aí, engravidei e perdi meu filho. Daí, fiquei 12 dias com hemorragia e quase morri. O médico [...] me enganou, dizia que não tinha jeito pra mim. Na roça, doente, sem cuidados médicos, então, apelei, pela minha fé, a Nossa Senhora Aparecida e pedi a ela que me curasse daquela enfermidade e a partir daquele dia seria uma animadora de comunidade, uma liderança. Comprometi a organizar a CEBs para rezar com as pessoas e lutar por saúde pública [...]. Então, a noite estava meio delirando; aí, tive uma visão: aparição de uma mulher vestida de branco que me pedia para deixar os remédios e colocar a casca de romã de molho e depois tomar. Aí, assim que o dia amanheceu providenciei a casca de romã e tomei, a partir desse dia recebi a graça da cura e passei a organizar a CEBs, celebrar o culto dominical nas famílias, também rezava as orações da devoção popular. Daí pra cá, nunca deixei as CEBs e nunca deixei minha missão de ajudar os que sofrem e são desamparados. (Margarida, 62 anos).*

Para organizar as CEBs na localidade onde Margarida residia com seus familiares, ela começou a participar de encontros nas comunidades vizinhas para saber como havia ocorrido o processo de implantação das comunidades e observar como essas funcionavam. Ressaltou que o padre Martinho, além de orientá-la e motivá-la a organizar as CEBs, mostrou como fazê-lo. Para Margarida, a atitude dele foi fundamental e estimuladora. Enfatizou que as dificuldades foram e são muitas, mas não são suficientes para desistir e desanimar.

Nesse sentido, Margarida afirmou que *“apesar das limitações em relação à leitura e à escrita, os padres e irmãs italianas apoiavam as lideranças das CEBs e esclareciam as dúvidas com respeito e paciência”*. Para ela, às vezes o sotaque e o vocabulário deles dificultavam a comunicação, mas a humildade e a simplicidade os aproximavam. E, então, lembrando sua decepção com alguns padres brasileiros, ressaltou: *“a maioria deles nasceram e cresceram no sertão, no campo, aí depois que foram estudar na cidade Filosofia e Teologia e se formar padres, ficaram arrogantes, autoritários e distantes do povo”*.

Em adição, comentou o autoritarismo dos padres e descreveu um episódio que ocorreu com ela em sua comunidade:

*Um dos padres brasileiros que passou por aqui veio celebrar aqui na comunidade. Coincidiu que no dia estava fazendo sete dias de falecimento de meu pai. Então, eu e a equipe de liturgia e de limpeza corremos bastante para deixar tudo organizado. Quando foi à noite, na hora da celebração, sentei na frente perto do padre, porque eu era ministra da comunhão eucarística [...]. Teve um momento na celebração que veio a lembrança forte de meu pai, aí, me emocionei e chorei. Coloquei o livro bem na frente do meu rosto para disfarçar um pouco. O padre no meio da celebração avançou na minha frente e tomou o livro de minhas mãos e gritou: “Pare!!!”. O povo todo ficou olhando pra mim. Eu passei a maior vergonha, tive vontade de morrer naquele momento. Não entendi a reação dele de tanta agressividade e desrespeito. Imaginei assim: esse padre deve ter muita raiva de mim, pra me expor desse jeito na frente de todo mundo. Aí, quando chegou a hora do canto de ofertório, ele pediu para eu puxar o canto, mas não dava, pois o livro estava nas mãos dele. Veja que situação. Uma vida na comunidade, muito esforço, luta e de repente a gente se depara com uma coisa dessa. É uma grande decepção. (Margarida, 62 anos).*

Com padres e freiras italianas e padres brasileiros, exceto um, Margarida encontrou motivação para se inserir nas CEBs e descobriu sua capacidade de ler bem, expressar seus pensamentos e fazer anotações. Para ela, arrogância não combina com os ensinamentos do evangelho, é incompatível com a missão de quem foi escolhido para evangelizar. Ela destacou que o respeito às pessoas é um gesto humanitário, que todo o cidadão de bem deve praticar, e questionou: *“como imaginar lideranças com uma vida de doação nas CEBs ser tratadas com desprezo por quem deveria ser o exemplo? Ora, se o padre não respeita o povo, como pode merecer respeito?”*. Na sua opinião, um presbítero, que jurou lealdade à Igreja e amor ao

próximo, deve evitar atitudes e expressões inadequadas que humilham e expõem ao ridículo velhas lideranças comunitárias.

*Nas reuniões do CPP, há sempre uma colocação que os animadores velhos têm que afastar, tem que dar lugar para os novos [...]. Queria conversar com o Bispo e perguntar pra ele se é proibido uma idosa de 62 anos trabalhar na comunidade. Eu tenho consciência que na comunidade não tiro a oportunidade de ninguém, pelo contrário, aqui a gente está sempre convidando novas pessoas para participar [...]. No momento, a comunidade tem 10 catequistas, fui na casa de cada uma e convidei, incentivei a participar. A comunidade tem lideranças em todas as equipes. Então, isso é o que importa, a comunidade caminha com autonomia. Padre vem na comunidade de três a quatro vezes ao ano e nós assumimos a comunidade todo dia. A comunidade é o povo e não somente o padre. [...] Por conta desse descaso com os animadores mais velhos, fico mais a parte, agora cuido mais da limpeza e sou catequista. As tarefas que exigem ir pra Candiba deixo pra os mais novos. Só vou mesmo aos encontros de formação de Catequista, quando têm. Dia de celebração de missa não fico mais na frente, deixo os jovens tomarem conta. Ajudo organizar antes, mas na hora fico no meio do povo. Não preciso aparecer e esta não é minha intenção. Como já te contei já desviei de muitas pedras para eu chegar até aqui. Hoje vivo a ressurreição! [pausa... choro]. (Margarida, 62 anos).*

Afinal, no ano de 1982, Margarida começou a organizar a Comunidade Eclesial de Base de Dourado enfrentando as dificuldades iniciais. Percebeu que precisava estudar, pois começavam a circular, na comunidade, muitos textos impressos o que lhe dificultava o entendimento. Como nos informou, quando criança aprendeu a escrever e a ler o próprio nome e apenas reconhecia as letras e os números. Por iniciativa própria, durante quatro anos frequentou a escola noturna.

*A professora vinha de Candiba dar aulas para as crianças da comunidade durante o dia e como ela ficava a semana toda hospedada numa casa de família aqui da comunidade, então, a noite dava aula na casa dessa família pra uns quinze alunos [...]. Na época, eu tinha três filhos pequenos, às vezes levava comigo, outros dias deixava os meninos em casa com o pai [...]. Andava à noite, sozinha, da minha casa até o local onde ia estudar, três quilômetros, pois precisava ler e escrever para coordenar os trabalhos da comunidade. [...] tinha dia que estava chovendo, mesmo assim não faltava à aula por nada, minha meta era aprender ler e escrever bem, por isso não podia faltar esforço e disciplina. (Margarida, 62 anos).<sup>63</sup>*

Consciente de suas condições mínimas de escolaridade, Margarida apropriou-se delas como uma realidade histórica possível de ser transformada. Nesse sentido, Freire (1987) indica que o mundo não é somente um espaço físico, é também um espaço histórico em que o

---

<sup>63</sup>Para compreender melhor como a precariedade de estudos relativos à alfabetização de mulheres adultas, na perspectiva de gênero, dificulta o conhecimento dos limites sociais impostos ao sexo feminino, inviabilizando sua inserção e permanência na escola, indicamos as dissertações de mestrado de Nogueira (2003) e Bastos (2011).



homem cria e recria incessantemente suas relações com o próprio mundo, com os outros e consigo mesmo. Nessa perspectiva, a reflexão do significado de sua existência possibilitou-lhe reposicionar-se como sujeito diante das situações que a instigavam e a desafiavam a agir independentemente da própria situação e da sua condição de mulher e líder com pouca escolarização. Essa a tomada de consciência histórica, capacitou-a a inserir-se na realidade, em outra condição.

Em relação a seu companheiro, Margarida lembrou que no início do casamento foi muito difícil, pois ele não queria que ela participasse das atividades da Igreja Católica, como podemos ver neste trecho: *“ele frequentava o candomblé, então, queria que eu fosse para o candomblé com ele e eu não me sentia a vontade”*. O que levou a desentendimentos, ciúmes e brigas entre o casal.

*Ele não gostava que eu ia participar dos encontros de formação em Guanambi, Caetitê, Candiba e tinha que ficar fora de casa às vezes uma semana, ou final de semana, por isso meu marido achava ruim, porque, pra ele, mulher tem que ficar dentro de casa servindo o marido [...]. Dizia que eu deixava de cuidar dele para ir cuidar de padre e de estranhos e que deixava a família. Minhas meninas já assumiam o serviço de casa e antes de sair de casa, trabalhava muito pra deixar tudo em ordem pra ele [...]. Meu marido só pensava nele e cismava demais comigo [...]. Para eu ir para os encontros tinha que levar comigo meu filho homem e deixar as duas meninas cuidando da casa, porque senão ele [marido] não deixava eu sair de casa de jeito nenhum. (Margarida, 62 anos).*

Essa situação melhorou quando os filhos cresceram, pois, quando o marido tentava impedir sua participação nas CEBs, eles se posicionavam e diziam ao pai que não havia razões para proibi-la de fazer suas escolhas. A entrevistada afirmou: *“meu marido assim como a maioria dos homens acham que mulher não tem direito de crescer, de estudar, de ser uma pessoa de destaque”*. Vários autores, entre eles Eggert (2004), discutem que isso ocorre pelo fato de a sociedade reafirmar a mulher como “responsável” pela esfera privada, tendo como base principal o trabalho doméstico, o amor materno e a obediência.

Nessas circunstâncias, para ir aos encontros nos finais de semana, Margarida, com seus filhos, trabalhava na roça a semana toda, colhendo algodão para vender e conseguir o dinheiro para custear as despesas do deslocamento. Então, *“pegava duas sacas de algodão, dava uma pra ele se contentar e me deixar vender a outra, pra fazer o dinheiro pra ir aos encontros, porque não podia sair sem dinheiro, né [...]”*. Mas, sentia-se muito mal de ter de *“pagar pela sua liberdade”*.

Certo é que Margarida e seus filhos trabalhavam pesado em casa e na roça para conseguir dinheiro e ajudar o marido nas despesas de casa e, ainda, manter as crianças na

escola, conforme pontuado por ela: *“quando meus filhos estudaram não distribuía livros, então precisava comprar e também não tinha transporte escolar, precisei comprar três bicicletas pra eles irem à escola, precisei também comprar uniforme e guarda-chuva”*.

Sobre essa questão, Perrot (2006) ressalta que as mulheres, ao longo da história da humanidade, sempre trabalharam; porém, seu trabalho foi “invisibilizado”, ora por ser um trabalho doméstico, ora pelo fato de a mulher realizar o trabalho de ajudante do marido no trabalho informal, principalmente, no cultivo da lavoura. Além disso, a profissão da mulher era avaliada como inferior à do homem, como salientou Margarida: *“na troca de dias de trabalho entre vizinhos, por exemplo, o trabalho de uma mulher, valia a metade do que o de um homem”*<sup>64</sup>.

Tendo enfrentado tantas dificuldades em seu casamento e resistido às opressões do marido, jamais poderia sonhar que um dia ele se tornaria membro das CEBs, da associação de trabalhadores rurais e do sindicato; e, principalmente, que aceitasse a atuação dela nesses espaços, ressaltou Margarida. Emocionada confessou que seu companheiro se arrependeu de todas as vezes que a fez se submeter a agressões e violência psicológica e lhe pediu perdão. Com alegria ela nos contou que *“antes, ele brigava para eu não ir pra comunidade, reuniões da associação, Movimento de Mulheres Camponesas, e hoje ele reclama e questiona a minha ausência [risos]”*.

Por outro lado, percebemos, nos relatos de Margarida, sua habilidade para enfrentar situações difíceis. Apesar de todas as tentativas do seu marido de impedi-la de participar das CEBs, ela evitava rivalidades e discussões. E, assim, à medida que ele foi se aproximando das CEBs, da associação, do sindicato, conhecendo o trabalho das pessoas nesses espaços, mudou de postura. E, então, passou a participar dos círculos bíblicos e das reuniões. Também em casa, quando ela lia a Bíblia com seus filhos, ele ficava por perto escutando, e, aos poucos, foi adquirindo confiança, entendimento, foi percebendo o valor da comunidade e da liderança da esposa. Outro aspecto que favoreceu a mudança de atitude de seu marido foi a presença dos padres e das freiras na comunidade, principalmente, na residência dela. Os ensinamentos da religião para além *“dos muros da Igreja, das celebrações [...], mas no cotidiano, numa visita, durante as refeições com a gente, ajuda muito, porque ali surgem as conversas, brincadeira, a confiança, a amizade”* (Margarida, 62 anos).

---

<sup>64</sup> De maneira geral, a teoria do patriarcado questiona a desigualdade econômica, política e social entre homens e mulheres, e localiza a opressão na manipulação masculina da sexualidade feminina; a teoria marxista acredita que a opressão é fruto das estruturas sociais e econômicas da sociedade; e a teoria psicanalítica defende que a subjetividade feminina se constrói em uma cultura sexista. Para uma leitura mais profunda sobre esses tipos de teoria, ver Louro (1995) e Scott (1990).

Mas ela admitiu também seu envolvimento exagerado com as atividades da comunidade no passado, o que afetou as ligações familiares e sociais. Na verdade, assumiu, nessa época, um comportamento religioso fanático, sem espaço para a individualidade, para a iniciativa criadora, para a singularidade. Mas veio o reconhecimento de que o fascínio e a dependência religiosa tornaram a fé cega, desvinculada da realidade, “*uma escrava diante do Senhor*”. Importante nesse contexto foi a intervenção e a orientação de padre Martinho, ao perceber o grau de envolvimento doentio dela com a religião:

*Padre Martinho percebeu que eu estava doente, com depressão, daí, ele me chamou atenção e pediu para eu distanciar um mês da comunidade [...]. Foi muito bom o distanciamento naquele momento, pois consegui descansar um pouco e também desapegar. [...] Padre Martinho me ajudou a avaliar meu envolvimento e participação na comunidade [...]. Com sua orientação, percebi a necessidade de equilíbrio nas coisas que a gente faz. Sinto que esse momento me fez enxergar a necessidade de envolver outras pessoas, de dividir tarefas [...]. A partir daí, comecei a convidar jovens e adultos para participar dos encontros de formação e foi surgindo novas lideranças. Hoje, nossa comunidade tem muitos coordenadores de grupos de trabalho e várias lideranças. Hoje, sou um andaime para quem precisar, mas não assumo os trabalhos como antes. (Margarida, 62 anos).*

Nesse relato, Margarida mostra a importância do equilíbrio para exercer uma atividade religiosa, fazendo dela um contexto e um complemento de vida. De fato, a relação fanática, impede o desenvolvimento da pessoa nos campos pessoais e emocionais.

Outra meta de Margarida diz respeito à formação de novas lideranças. Explicou que a rotatividade de pessoas, em função do trabalho e dos estudos, é muito grande, por isso é preciso “*formar lideranças, não só para a comunidade, mas para o mundo, pois a rotatividade devido à migração é muito grande*”.

A respeito das lideranças das CEBs, em sua opinião, sempre foram vítimas de perseguição e retaliações, principalmente aquelas que não aceitavam a manipulação política de alguns candidatos e eleitores. Por isso promoviam debates com os moradores da comunidade para analisar a trajetória dos candidatos. Ela sempre criticou a postura de lideranças que apoiavam e defendiam políticos corruptos. Segundo ela, envolveu-se em muitas brigas, adquiriu inimizades, mas não tinha constrangimentos, pois fazia o que sua consciência lhe pedia. Lamentou, o fato de atualmente a Igreja estar alheia às causas sociais: “*Sinto que a voz profética da Igreja está apagada. A Igreja precisa dá voz ao povo. Hoje, reina o silêncio, a indiferença [...]. Com isso, os animadores vão se calando, omitindo, distanciando. [Suspirou e disse] é a morte!!!*”.

Margarida tem uma rotina intensa: levanta bem cedo para cuidar das plantações e dos animais e, quando necessário, cuida dos netos. Falou de sua alegria ao conseguir a

aposentadoria rural. Preocupa-se com a saúde e orienta as pessoas da comunidade a se cuidarem também, pois para ela “*a saúde é um bem precioso, por isso precisa cuidar para que ela se difunda sobre a Terra*”.

A entrevistada comentou que a Campanha da Fraternidade do ano de 2012, celebrada na quaresma, contribuiu para discutir o tema proposto, *Fraternidade e a Saúde Pública*, que há muito tempo vem sendo considerado como a principal preocupação e pauta reivindicatória da população brasileira no campo das políticas públicas. Margarida ressaltou que o Sistema Único de Saúde (SUS), cuja proposta é atender a todos indiscriminadamente, ainda não atende a contento, sobretudo, os mais necessitados desses serviços. Ela nos informou que a discussão sobre o SUS começou a fazer parte das pautas de reuniões das CEBs desde 1970.

*Assisti um documentário feito pela CNBB<sup>65</sup> do material da Campanha da Fraternidade de 2012 que mostrou as discussões sobre saúde pública nas reuniões de CEBs nos anos 1970. Fala que crescia a participação popular conduzida pela Igreja, por meio das CEBs, aí fortaleceu o trabalho de mobilização e reivindicação por saúde pública. [...] o movimento de saúde chegou também pelo caminho, pela via das CEBs [...]. O movimento reunia a pastoral da saúde, médicos e profissionais da saúde, estudantes, trabalhadores rurais [...]. As CEBs ajudavam na organização e dava uma força, mas não era um movimento da área da saúde, mas o importante é que lutou pela implantação do SUS. (Margarida, 62 anos).*

Em uma conversa informal com Margarida, ela disse que era membro do conselho municipal de saúde de Candiba-BA, representante da sociedade civil, e que a Campanha da Fraternidade de 2012 lhe qualificou para assumir melhor sua função de conselheira. (Diário de campo, 17 abr. 2012).

Margarida criticou a burocratização dos serviços prestados pelo sindicato dos trabalhadores rurais. Relatou que, quando começou a fazer parte da diretoria, percebeu omissões, desrespeito e descaso com os trabalhadores rurais por parte de membros da diretoria do sindicato. A falta de esclarecimento, na visão de Margarida, dificulta a vida do trabalhador, que não sabe, por exemplo, como ter acesso e como organizar a documentação para adquirir aposentadoria, o auxílio de doença, a licença a maternidade e o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF).

Na associação, Margarida e as demais companheiras lutam por políticas públicas de melhoria da vida do campo. Para ela, “*a associação é um canal importante para conseguir benefícios para a comunidade*”.

---

<sup>65</sup> Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB)

Aliás, é preocupação da comunidade cuidar uns dos outros, principalmente, dos idosos, dos doentes e das gestantes:

*Quando a gente sabe que alguém não tem documentos, a gente providencia. Aqui na comunidade tinha dois doentes mentais que viviam abandonados, eu consegui tirar os documentos deles e os ajudei organizar o processo de aposentadoria [...] hoje, estão no abrigo e vivem com dignidade, porque o modo como viviam aqui era desumano [...]. Acho que ajudar as pessoas é uma característica minha, não consigo saber que uma pessoa está precisando de ajuda e eu ficar indiferente [...]. A indiferença me incomoda, ainda mais diante dos sinais de morte [...]. Aprendi com a vida e minhas andanças a defender a vida. (Margarida, 62 anos).*

Ao relembrar de pessoas e situações que marcaram sua vida, Margarida se referiu a seu tio Abílio: *“homem simples, sábio e profundo, aprendeu a ler e escrever sozinho e alfabetizou os filhos e os sobrinhos”*. Recordou mais uma vez da colaboração das *“Irmãs Pequenas Filhas de São José, dos padres Martinho e Armando, que foram grandes incentivadores das comunidades e do crescimento dos animadores”*. Lembrou-se de sua participação no MEB, no período de 1994 a 1997, e dos encontros de formação promovidos pela Igreja Católica. Enfatizou que aprendeu muito nos trabalhos em grupos realizados nas CEBs: *“A gente lia os livros e depois cada comunidade montava uma paródia ou poesia, cordel, dramatização para apresentar em Candiba, onde reuniam as comunidades. [...]. Foram momentos festivos e de muita formação”*.

Para Margarida, participar das CEBs, da associação, do sindicato, do Movimento de Mulheres Camponesas é importante, pois a inserção nesses espaços a tornou uma pessoa feliz e integrada na sociedade. Na condição de liderança, aprendeu a lidar com o grito que vem das crianças, dos idosos, das mulheres violentadas, dos doentes mentais e dos negros discriminados, enfim, de todas as pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade social.

### **3.4 Dália**

Dália nasceu em 1952, em Santa Helena, comunidade rural de Candiba-BA, distante 15 km da sede do município. É trabalhadora rural e declarou-se de cor parda. Em relação à religião, disse ser católica. Atualmente ela e o companheiro são aposentados.

Seus pais eram analfabetos e tiveram oito filhos: seis mulheres e dois homens. Dália e seus irmãos, quando crianças, frequentaram a escola até o terceiro ano do antigo curso primário. Por causa do trabalho e do difícil acesso à escola não puderam continuar estudando, com exceção de seu irmão mais novo que se mudou para Guanambi-BA e conseguiu fazer o segundo grau.

Sobre essas condições, Brandão (1999) nos esclarece que as famílias camponesas veem o trabalho e a escola como instituições formadoras do caráter. O trabalho mais que a escola, como constatado no relato sobre a infância da entrevistada, tendo em vista que o acesso à escola era muito difícil para a população camponesa e que o trabalho era considerado uma obrigação, uma necessidade para garantir a sobrevivência do grupo familiar, encarado como uma instituição formadora de princípios e valores. O que podemos observar na preocupação de Dália com os filhos e netos em idade ativa: *“se eles não têm uma ocupação, acabam indo para o mau caminho, por isso é preciso estudar e trabalhar também”*.

Mesmo trabalhando muito na roça durante sua infância e juventude, Dália lembrou de alguns momentos de oração e lazer dos quais participou: as festas de padroeiro, as novenas de São Sebastião e do mês de maio, os leilões, as festas da Semana Santa, as festas juninas, as festas de casamento com forró, as rezas de lapinha do Natal e da Folia de Reis, as procissões ao cruzeiro para fazer promessas para chover, as benzeções e os chás medicinais. Das brincadeiras de infância, recordou-se de bonecas de sabugo de milho e de pano; casos e histórias de assombração contadas em reuniões de família e com os vizinhos; e brincadeiras de esconde-esconde e roda. Também lhe vieram à memória atividades como passar o anel, subir nas árvores e pular corda.

Dália casou-se aos 16 anos com um pequeno agricultor e mudou-se para a comunidade de Gameleira, distante 20 km de Candiba. Ela e seu companheiro construíram a casa trabalhando na terra que recebeu do sogro, conforme indica o relato a seguir:

*Desde criança vivo da roça, antes de casar na casa de meu pai trabalhei muito com meus irmãos e depois de casada, com meu marido e minha renca de filhos [risos]. A gente sempre plantou algodão, arroz, fava, feijão, milho, mamona, batata-doce, abóbora, capim [...], a gente cria também umas vaquinhas, ovelha, porco, galinha, faz horta, faz farinha [...]. No tempo de solteira, trabalhei muito na feita de farinha, e, mais ainda depois de casada, porque na casa do meu sogro tem casa de roda. A gente planta muita mandioca pra fazer farinha e tapioca. [...] Ainda bem que temos o nosso pedacinho de terra, é pequeno na verdade, só 15 hectares, mas nela a gente sempre trabalhou, criou os filhos, não precisou arrendar terra e nem trabalhar na meia, o que a gente colhe é pouco, mas é nosso. (Dália, 60 anos).*

Conforme seu relato, sempre fez o trabalho da roça com capricho e o que aprendeu com os pais repassou aos filhos, *“uma renca”*, que desde cedo, ajudam nas atividades agrícolas e nos afazeres domésticos. A insuficiência de recursos e a sobrevivência centrada no acesso a terra e na agricultura familiar exigiam a parceria entre pais e filhos. Com uma entonação mais forte, enfatizou: *“a família é grande, então todo mundo tem que trabalhar pra garantir o pão de cada dia”*.

Em sua narrativa, Dália se referiu ao costume da partilha igualitária da terra como forma de herança para os filhos. Em relação a isso, lamentou que possui apenas 15 hectares de terra, e, como tem 10 filhos, a divisão da pequena propriedade entre eles resultou em áreas insuficientes para a atividade agrícola. Explicou que já são todos casados e que, com o aumento dos familiares, ficou inviável sustentar todos os membros tendo apenas um pouco mais de um hectare de terra, por isso optaram em mudar para a cidade em busca de outra forma de sobrevivência.

Dos seus 10 filhos (6 mulheres e 4 homens), 7 filhos cursaram apenas o ensino fundamental, no Grupo Escolar Rui Barbosa, situado no Povoado de Pilões e construído no início da década de 1970. Deslocavam-se diariamente 10 km de bicicleta ou em carrinho de animal. Já as 3 filhas mais novas fizeram o curso de magistério (ensino médio) no Centro Educacional Municipal Dom José Pedro Costa, na cidade de Candiba. Residiram por três anos na casa de amigos e, em troca da hospedagem, trabalhavam como domésticas. Uma delas é professora na Rede Municipal de Ensino do Município de Candiba-BA, as outras duas residem e trabalham, em outras funções, em São Paulo. Tem 16 netos e todos estudam.

Suas dificuldades do passado são expressas na frase: *“a gente já sofreu muito”* o que significou: uso de utensílios domésticos de cerâmica e do fogão à lenha; necessidade de buscar água na cabeça em nascentes distantes de sua casa; o deslocamento de carroça para lavar roupa de 12 pessoas nessas nascentes. Essas práticas costumeiras são confrontadas, durante a entrevista, com outros hábitos existentes atualmente, como: o uso de garrafas térmicas para a conservação do café; as facilidades geradas pela água encanada, pela energia elétrica, pelo fogão a gás; o uso do liquidificador, geladeira, celular, ferro de passar roupa, e ainda o motor elétrico para fazer ração para o gado e por outras possibilidades subentendidas em seu depoimento.

Merece destaque, entre as atividades domésticas, a preparação da farinha de mandioca, trabalho que envolvia Dália e os filhos mais velhos. Passavam a noite na casa de farinha e, pela manhã, retornavam para casa no intuito de realizar as outras atividades domésticas e de cuidar dos filhos menores. Observamos em seu relato, que o processo de fabricação de farinha e os afazeres da roça exigiam longas horas de serviço e uma boa quantidade de pessoas, tarefas geralmente executadas pelo lavrador, sua esposa e seus filhos.

Mas, chamou-nos a atenção a chegada a época da *“feita de farinha”*. A produção desse alimento pode ser, assim, resumida: após o corte da lenha necessária e a coleta da mandioca na roça, passa-se à raspagem da casca das raízes da mandioca. Em seguida, as raízes são trituradas com o uso da “roda” - um aparelho em forma cilíndrica com duas manivelas, uma

em cada lado - movimentadas por duas pessoas. Triturada a raiz, obtém-se a massa que deve passar por uma prensa de madeira para remover o caldo venenoso da mandioca. Já prensada e seca, a massa é peneirada e depois torrada no forno de lenha. Após a torrefação, a farinha pronta deve ser ensacada para a venda na feira livre e na vizinhança.

De fato, como salienta Dália, “*a feita da farinha é muito trabalhosa*”, por isso a busca de auxílio extra para o desempenho das tarefas é constante no meio rural, especialmente, para a fase da “*raspagem de mandioca*”. De costume, a raspagem da casca das raízes da mandioca é uma prática que promove a interação do grupo de camponeses, reforça os laços de compadrio e amizade da vizinhança.

Concluimos, com o depoimento de Dália, que as casas de farinha funcionam como espaços em que se reforçam as relações sociais, pois ali não se reúnem apenas os membros da família proprietária do produto, mas também outros parentes e vizinhos que conversam enquanto se realizam o processo de fabricação da farinha. Desse modo, a participação da vizinhança na “*feita da farinha*”, não é apenas vista como um reforço da mão de obra, mas também como um indício da interação desenvolvida entre os membros da vizinhança ou entre compadres e comadres em torno da produção.

Nesse sentido, a casa de farinha é palco para a socialização dos camponeses, acompanhada de muitos “*causos*”, histórias de antigamente, além de alguns gracejos relacionados à fatos corriqueiros da localidade; é um espaço onde se pode ficar atualizado sobre acontecimentos recentes ou divulgá-los. Segundo Dália, a depender da proximidade existente entre as pessoas que partilham esse espaço, é possível trocar experiências de vida e de trabalho, isto é, consegue-se amenizar a dureza de um dia inteiro de labuta e, ao mesmo tempo, socializar-se.

Afinal, formas de ajuda mútua são comuns entre os camponeses para poupar esforço e reduzir o tempo usado no trabalho da roça. A entrevistada relatou algumas das formas de ajuda por eles utilizadas, como o “*dia trocado*”, uma prática utilizada constantemente entre os camponeses e feita a partir de um trato verbal. Esse acordo se dá quando um vizinho é requisitado para auxiliar outro, que fica devedor de uma parcela de tempo igual a que recebeu, a qual, por sua vez, pode ser requerida quando a pessoa que presta a ajuda julgar conveniente.

*A troca de dia é boa porque a gente não tem dinheiro para pagar dia de serviço, empreita, [...] e a lida da roça exige muita gente, ainda mais na hora de colher [...]. Desse jeito um ajuda o outro quando está com saúde. Mas tem caso também de mutirão que junta todo mundo e faz o serviço pra família que está passando por alguma dificuldade de doença ou outro problema que dificulta trabalhar na roça. Nesse caso não é dia trocado, todo mundo vai e faz como adjutório. A gente*



*pensa assim hoje ele precisa e amanhã pode ser qualquer um de nós.*  
(Dália, 60 anos).

Concluimos, desse modo, que em muitos casos, as chamadas relações camponesas de solidariedade consistem também em uma relação de ajuda mútua, ou de troca, cuja manutenção depende continuamente da retribuição do favor realizado, com cooperação e reciprocidade.

Dália participa assiduamente das CEBs desde 1974. Lá, tornou-se catequista; liderança comunitária; e membro da diretoria das CEBs, do sindicato e do Movimento de Mulheres Camponesas. Para ela, a convivência no grupo religioso foi muito importante, mas foi no MMC que se formou como pessoa, mãe, esposa e trabalhadora rural. Aprendeu a lutar por uma vida digna e a enfrentar as dificuldades do cotidiano.

Ela começou a participar da Igreja desde criança e, de acordo com seu relato, foi motivada pela família. Com a chegada do padre Martinho em 1979, começou a convidar os moradores da localidade onde residia para participar das CEBs, para conhecê-la. Mas,

*sabe, no início não foi fácil, muita desconfiança, medo, porque era tudo novidade, daí, o povo da roça ficou meio cismado. Mas com o tempo foi adquirindo confiança, era uma família que vinha de um lado, outra família que vinha de outro e, aos poucos, a caminhada foi acontecendo. As celebrações aconteciam nas famílias. Era assim, cada final de semana numa casa diferente isso ajudou o povo a se juntar, porque a família que ia acolher a celebração da comunidade convidava os vizinhos, compadres, parentes e amigos e, aí, foi acontecendo [...]. Quando pensava que não, já era muita gente participando. Como diz o canto: nós cantamos um bendito, depois um pelo - sinal, uma lê o evangelho e todos vão comentar. [...] com o passar do tempo construímos o nosso salão comunitário, onde [nos] reunimos atualmente.* (Dália, 60 anos).

Dália, embora goste das atividades que realiza, tem uma visão crítica das CEBs e dos movimentos sociais dos quais participa, pois conhece bem sua história, suas dificuldades e suas vantagens, e expressou o que pensa sobre esses espaços:

*quando tudo começou os meninos eram pequenos, não tinha transporte, tudo dependia do carrinho de animal, leitura muito pouca e aí, na roça, naquele tempo, a vida era dura e de muitas privações [...]. As roças, longe de casa, não tinham água encanada e nem energia elétrica, a sorte é que naquele tempo chovia mais, aí, tinha mais fartura de água e alimento. [...] Aí, os dez filhos foram crescendo e foi lutando, iam pra escola e quando chegava ia pra roça trabalhar, final de semana todos juntos na luta da comunidade [...]. A participação nas CEBs, no sindicato e no Movimento de Mulheres Camponesas encheu minha vida de alegria e esperança, mas trouxe muita preocupação, angústia e sofrimento [...]. A gente sabe que para fazer o que necessita precisa lutar e lutar muito. [...] Quem se envolve com movimentos sociais, a luta pelo bem comum e o respeito pelos direitos humanos sofre muita perseguição, ciúmes, inveja e incompreensões. O desejo de ter uma vida digna nos motivou a organizar e participar desses espaços de luta, mas*

*não foi fácil, pagamos até hoje um preço muito alto, pois as autoridades políticas nos perseguem muito. (Dália, 60 anos).*

Sua presença e pertencimento as CEBs, ao sindicato e no Movimento de Mulheres Camponesas foi marcada por sua espontaneidade ao provocar questionamentos e indagações. Quando insatisfeita com algo, não se cala diante do que a incomoda. Mesmo sem se alterar a voz, manifesta sua postura de insatisfação na figura da mulher camponesa que espera sempre mais, que deseja melhorar as condições de vida das pessoas que vivem no campo, e que desconfia dos gestores públicos:

*a gente morava na roça e rezava pra não adoecer porque se fosse à prefeitura não achava nem exame e nem remédio, só porque a gente era da comunidade, nos chamavam de comunista. Sabe como é, a gente era acostumado obedecer ao poder em tudo, aí, aos poucos, não aceitamos mais cabresto, conseguimos enxergar o que nos oprime [...]. Pior que errado é quem comenta o erro e não o que comete o erro. (Dália, 60 anos).*

Segundo Dália, em Candiba-BA, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas pela mobilização das CEBs, pela organização do sindicato e das associações de trabalhadores rurais, e pelo surgimento do Partido dos Trabalhadores (PT). Ela afirmou que sempre participou desses espaços de luta e se sentia agredida ao rotularem-na de comunista, pois desconhecia o significado do termo, “*achava que era uma coisa feia e errada*”. Aos poucos, conheceu a história dos partidos políticos e descobriu que não era anticomunista: “*observei que muitos comunistas defendiam o evangelho com a própria vida, com as ações, com o testemunho, melhor do que muitos cristãos*”.

O engajamento nesses espaços proporcionou-lhe uma formação crítica, reflexiva, solidária; um espírito de combatividade, sensibilidade; e um senso de justiça para recusar a opressão.

*Os políticos tinham receio das CEBs e começaram a espalhar vários boatos para enfraquecer as CEBs e a Igreja, pois os políticos da época começaram a ficar com medo de perder o poder, pois o povo estava se unindo cada vez mais, aí, os poderosos entraram em desespero perseguindo o povo. Diziam que pessoas da Igreja não poderiam participar da vida política, que tinha que mexer era com as coisas da Igreja. Eu perdi um tempão acreditando nisso e só quando eu comecei a participar das CEBs, do Movimento de Mulheres Camponesas e do sindicato é que eu vi que os políticos queriam isso mesmo, que nós ficássemos afastadas. (Dália, 60 anos).*

Dália recordou que muitas pessoas criticavam a Igreja dizendo que havia uma politização do sagrado, enquanto outros se aproximavam dela, principalmente por ela estar trilhando o caminho da politização e do comprometimento com projetos de superação das desigualdades sociais. Em sua avaliação, esse foi um momento importante, pois a Igreja

valorizava o engajamento cristão à causa da justiça social e à defesa dos direitos humanos. Nesse período, houve forte e efetiva presença de leigos, sobretudo de mulheres, reforçando ainda mais a politização do sagrado por meio de seus trabalhos como agentes de pastorais. Eis o que pensa a respeito da politização:

*Politização pra mim é justamente esse engajamento do cristão na sociedade. Não é uma politicagem partidária, mas é uma política da presença da Igreja como fermento, sal, luz, no mundo. Isso é politização. Pra mim o que não deve fazer é ficar só rezando em casa, em frente da TV e nos grupos carismáticos e não enxergar as injustiças [...]. Pra mim isso é isolamento, afastamento da sociedade e, às vezes, o fanatismo é tanto que chega até ser uma alienação. (Dália, 60 anos).*

Argumentou ainda que a inserção nos cursos de fé e política nas CEBs, no sindicato, e no Movimento de Mulheres Camponesas ajudou-a a compreender “*que política também é coisa de mulher, um exemplo foi a eleição de Dilma para presidente da república, e de outras mulheres ocupando funções importantes no Brasil e no mundo*”<sup>66</sup>.

Particularmente em relação à vivência nas CEBs, em sua visão, proporciona a seus participantes, uma mudança acentuada na maneira pessoal e coletiva de se viver a experiência da própria religião. Os membros das comunidades estabelecem uma nova relação com o sagrado, que implica centralidade da conscientização, novo compromisso ético e político, e ênfase na participação em lutas populares. Segundo a entrevistada, a experiência das CEBs se destaca na medida em que consegue inscrever as práticas sociais e as políticas no âmbito religioso, de forma que a consciência apareça como acesso privilegiado ao sagrado.

Nesse contexto, ocorreram tensões e embates entre as CEBs e o catolicismo conservador, seja mediante a assunção de uma linguagem racionalizadora, que descarta a linguagem popular tradicional, seja na instrumentalização da religião popular, valorizada unicamente como espaço para o exercício da conscientização. Isso ocorreu, sobretudo, no momento mais inicial da experiência das CEBs, conforme nos mostra a tese de Oliveira (1985), na área de Sociologia da Religião, e outras três teses na área da Antropologia (BRANDÃO, 1986; MAUÉS, 1995; STEIL, 1996).

---

<sup>66</sup>O conceito de gênero encontra-se implicado linguisticamente e politicamente com as lutas históricas das mulheres pela afirmação de seus direitos e com as lutas do movimento feminista contemporâneo. É no século XX que as mulheres surgem, de forma coletiva, como protagonistas. A luta inicial por melhores condições de trabalho (final do século XIX e início do XX) e pelo direito ao voto (primeira metade do século) se amplia com os novos movimentos feministas que emergem no final dos anos 1960 e no início dos anos 1970. Louro (1997, p. 17) salienta que “tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos”. Denunciar o ocultamento da mulher nos espaços sociais e políticos e “sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência” torna-se, assim, objeto de luta e produção teórica. Das várias publicações acerca desse tema, destacamos o artigo de Joan Scott (1990), *Gênero, uma categoria útil de análise histórica* e a coleção *História das Mulheres* em seus cinco volumes, organizada por Michelle Perrot e Georges Duby (1990).

Nos últimos anos, surgiu um fenômeno novo no campo religioso brasileiro - o catolicismo midiático - que se encontra relacionado à diversificação da experiência da Renovação Carismática Católica (RCC). Para Dália, é, sobretudo, em razão de sua presença nos meios de comunicação de massa que a RCC marcou uma nova atuação pública na sociedade brasileira.

Ela observou que um dos grandes destaques desse catolicismo midiático é o padre Marcelo Rossi, que teve sua rápida ascensão na mídia no final de 1998. Sua presença tem sido constante nos diversos meios de comunicação social e, em particular, na Rede Globo de televisão. Além de fazer grande sucesso no rádio e na TV, é também fenômeno discográfico, cinematográfico e editorial. Mas o catolicismo midiático conta também com outros personagens, como o padre Jonas Abib, padre Antônio Maria, padre Fábio de Melo e outros. Ressaltamos, no quadro desse novo catolicismo, a afirmação de novas redes de televisão voltadas para a evangelização, como a Canção Nova, a Rede Vida e a Século XXI.

A propósito, Dália ressaltou que atualmente a participação na comunidade de Gameleira diminuiu, pois houve grande migração de pessoas jovens e idosas para a cidade, ela exemplificou: *“Aqui em casa, por exemplo, são 10 filhos e não tem nenhum morando aqui na comunidade estão esparramados para São Paulo, Guanambi e Pilões”*. Afirmou também que reduziu a participação de pessoas nas CEBs, apesar de continuarem semanalmente, no salão comunitário, as atividades.

Ela lamentou a sobrecarga de funções das lideranças na comunidade, devido à diminuição de seus membros, mas reconheceu que elas não podem deixar de participar dos encontros de formação, porque senão a comunidade fica desinformada e não tem acesso ao material distribuído pelos formadores.

De acordo com a entrevistada, a participação nas CEBs, no sindicato, no Movimento de Mulheres Camponesas e no Movimento de Educação de Base colaborou na educação de seus filhos, e mostrou-lhes os caminhos novos e a importância da escola, da educação, do trabalho e do diálogo. Além disso, era uma oportunidade para sair de casa, deixar um pouco o trabalho doméstico: *“Nos encontros a gente conversava muito, fazia muitas amizades, desabafava, era também momento de sociabilizar e não sentir sozinha, isolada; então, era bom para distrair, preencher a vida com outras coisas, passear um pouco”* (Dália, 60 anos).

No entanto, confessou que ocorriam, com frequência, conflitos na família pelo direito de participar desses espaços, pois,

*às vezes, os homens não compreendem o desejo da mulher de sair de casa, de pensar, de ter uma vida diferente [...]. As mulheres assim como eu que*

*acolheram o apelo da comunidade para essa outra prática da vida de fé, tiveram que enfrentar o pensamento machista que lugar de mulher é em casa; que mulher não poderia viajar e ficar dias fora, longe do marido, dos filhos e dos seus afazeres domésticos e da roça. A luta contra essa tradição, esse pensamento precisa **ser enfrentada** primeiramente dentro de nossa própria casa, com nossa família. Além da violência doméstica, temos que lutar contra a sociedade que **discrimina a mulher** que é sindicalista, que participa da política, de movimentos de mulheres, de associações, ainda mais quando é da roça. Fico indignada quando as pessoas acham que a mulher da roça **deve ser despossuída de tudo até do direito de participar das coisas**. (Dália, 60 anos, grifos nossos).*

Conciliar vida familiar e participação na Igreja não é tarefa fácil, principalmente quando o companheiro não apóia, reclamou Dália. Afinal ela cresceu trabalhando na roça com os pais e os irmãos e, depois de casada, continuou o trabalho com os filhos e o marido. De repente, por meio da Igreja e do sindicato, começou a sair de casa, a viajar para participar de encontros de formação e de muitas marchas à Brasília. Inicialmente, essa novidade mexeu muito com ela e com seus familiares: *“Houve uma luta interna e também dentro da própria família para ganhar o direito de ir e vir, o direito de participar da comunidade, de viajar”*. Além disso, comentou:

*já representei as mulheres camponesas em vários encontros da FETAG e do MST em Salvador. Para mim não foi fácil a realidade de representar as mulheres no âmbito dos movimentos sociais, ainda há resistência por parte dos homens, principalmente das nossas famílias. Mas, mesmo assim, eu insisto e vou, pois é uma aprendizagem grande e uma bandeira de luta que a mulher não pode abandonar por homem nenhum.* (Dália, 60 anos).

Aos poucos, conforme destacou na entrevista, Dália aprendeu a desempenhar suas funções no Movimento de Mulheres Camponesas e nas diversas atividades da comunidade – na catequese, na liturgia, na distribuição da Eucaristia e na preparação para o Batismo. Aprendeu a falar em público, perdeu o medo de expor o que pensava, expressar seus sentimentos e desabafar; adquiriu habilidade para ouvir, opinar e deliberar sobre assuntos tratados nas reuniões. Para ela, é muito importante todo mundo ter voz e vez na comunidade: *“Aqui em casa todo mundo tem direito de falar, os homens não têm mais a última palavra”*. (Dália, 60 anos).

Por fim, voltando ao tempo, Dália lembrou que quando começou a participar dos movimentos sociais a presença das mulheres era tímida. Mas, aos poucos, elas foram se aproximando, envolvendo-se nos trabalhos e ocupando o espaço. E, então, foram introduzidos assuntos da vida doméstica, política e religiosa no grupo de mulheres camponesas. Além disso, passaram a defender os direitos da mulher e a denunciar quando esses não eram observados; realizar, quando necessário, atos públicos em busca de apoio. Segundo a

entrevistada, o grupo também se reunia para estudar assuntos referentes à saúde da mulher, ao corpo e à sexualidade reprodutiva, à alimentação alternativa, aos perigos dos agrotóxicos e a outras temáticas de interesse do grupo.

### 3.5 Hortênsia

Hortênsia nasceu em 1974, na Fazenda Lagoa da Pedra, comunidade rural de Candiba-BA, distante 12 km da sede do município. Declarou-se negra. Em relação à religião, disse ser católica. Casou-se com 29 anos e teve duas filhas, uma está cursando a Educação Infantil e a outra o 3º ano do ensino fundamental.

Seus pais são analfabetos, lavradores e tiveram 12 filhos: 5 mulheres e 7 homens. Hortênsia e seus irmãos, quando crianças, frequentaram a escola por pouco tempo. Sete de seus irmãos aprenderam a ler e a escrever e quatro não conseguiram nem se alfabetizar. Em relação à profissão, todos são lavradores.

Para compreender a situação do ensino na infância de Hortênsia, recorreremos aos dados do censo de 1970, o primeiro realizado após a emancipação política de Candiba. Com a população de 11.436 habitantes, 1.695 viviam em áreas urbanas e 9.741 viviam em áreas rurais. A população de 5 anos ou mais era de 9.378; desse total, 3005 sabiam ler e escrever, ou seja, apenas 32,04%. Na cidade havia 1 392 pessoas de 5 anos ou mais, das quais 622 sabiam ler e escrever, ou seja, apenas 44,68%; enquanto na zona rural havia 7986 pessoas de 5 anos ou mais, das quais 2.562 sabiam ler e escrever, ou seja, apenas 32,08%.

A tabela a seguir registra os dados relativos a cursos realizados por pessoas de 10 anos ou mais, que residiam no município de Candiba até o ano de 1970.

**Tabela 3– Curso completo das pessoas de 10 anos ou mais por sexo (1970)**

NÍVEIS DE ENSINO (COMPLETO) <sup>67</sup>	SEXO	
	HOMENS	MULHERES
Elementar	106	115
Médio (1º ciclo)	20	40
Médio (2º ciclo)	0	16
Superior	4	0
TOTAL	130	171

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1970.

<sup>67</sup> O ensino elementar refere-se ao ensino pré-primário, composto de escolas maternas e jardins de infância, e ao ensino primário de quatro anos, com possibilidade de acréscimo de mais dois anos para programa de artes aplicadas. Já o ensino médio era subdividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos. Ambos compreendiam o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e formador de professores). Por fim, o ensino superior corresponde à graduação em alguma área de especialidade.

O ensino no município de Candiba, em 1970, era oferecido por 4 unidades escolares do ensino primário: sendo uma estadual e 3 municipais. O total de alunos matriculados no ensino fundamental era 174, dos quais 142 residiam na zona urbana e 32 na zona rural. Essa totalidade de estudantes (174) é um número aproximado, pois as mulheres das CEBS e as professoras leigas<sup>68</sup>, com as quais conversamos sobre a escolarização e a docência, relataram a existência de várias “escolas isoladas ou escolas domésticas”<sup>69</sup> no interior do município de Candiba-BA nas décadas de 1970 a 1990; porém, há pouquíssimos registros dessa forma de ensino na Secretaria Municipal de Educação.

O diretor das escolas municipais de Candiba-BA, Emerson Leão, e o coordenador geral da Rede Municipal, Gilberto Reis, informaram que até o ano de 1984 não havia diário de classe, portanto, os dados de identificação do aluno, do professor, da classe e as notas eram registrados de forma manuscrita, em folhas pautadas, denominadas de “Síntese de Avaliação”. Mas, pouquíssimos professores que atuavam no meio rural preenchiam e entregavam à Secretaria Municipal de Educação de Candiba-BA tais folhas. Segundo os gestores, isso ocorreu devido aos modos como as classes e o ensino eram organizados na época.

As “escolas isoladas e domésticas”, por sua vez, receberam recorrentes críticas a suas condições de funcionamento, tanto do ponto de vista do ensino ministrado como da precariedade de suas condições físicas. Inferimos, portanto, que tiveram atendimento insuficiente e foram consideradas símbolos do atraso, da desorganização, da miséria, da falta de planejamento e recursos, e da baixa qualidade do ensino que majoritariamente alfabetizou muitas crianças, adolescentes e adultos do campo no município de Candiba-BA, especificamente no período de 1960 a 2000.

As escolas eram organizadas e apoiadas pelos familiares, que tentavam poupar os filhos dos longos deslocamentos para estudar, almejando, assim, superar as distâncias e a precariedade dos caminhos. Desse modo, as famílias e as lideranças comunitárias preparavam listas com os nomes de crianças e adolescentes e encaminhavam ao poder público, para que minimamente fossem alfabetizados na localidade onde residiam ou em seu entorno. Nesse sentido, as famílias providenciavam um lugar específico, que poderia ser inclusive um cômodo da casa, para a educação de seus filhos e reconheciam esse lugar como espaço

---

<sup>68</sup> As Professoras leigas atuaram nas séries iniciais do 1º grau (atual ensino fundamental) até o final da década de 1990, quando a Lei 9394/96 entrou em vigência: “Professores leigos não possuem uma formação básica para lecionarem em determinadas séries” (MELO, 2001, p. 27).

<sup>69</sup> As escolas isoladas eram constituídas por um ou mais grupos de alunos, sob a responsabilidade de um docente. A educação primária no município de Candiba até o ano 2000 era representada por 18 escolas isoladas formadas por uma só classe. Em sua maioria, funcionavam em prédios ou casas cedidas pela comunidade, ou mesmo nas residências dos próprios professores. Na primeira década de 2000 as escolas isoladas do campo foram fechadas e os alunos transferidos para as escolas urbanas da cidade de Candiba ou do povoado de Pilões.

possível para o ensino. Além disso, de costume, as lideranças comunitárias indicavam o professor leigo para exercer a docência. Quando não era possível, o professor vinha de outra localidade, e a família que o acolhia reservava na casa um quarto para sua estadia.

Aos poucos, as famílias oriundas das classes populares foram manifestando traços favoráveis à maior adesão dos filhos às exigências do mundo escolar. É o caso, por exemplo, de famílias que valorizam de forma especial, dentro das suas possibilidades, a cultura escrita ou a própria cultura escolar. Nesse contexto, iniciaram-se as reivindicações pelas construções dos prédios escolares<sup>70</sup>, pela organização do sistema educacional, pela contratação de professores qualificados, etc. Um dos resultados dessa luta, por exemplo, foi o Grupo Escolar Municipal Dom Pedro II, localizado na Fazenda Lagoa da Pedra e inaugurado em 1976. Tal grupo escolar possuía uma classe multisseriada e suas aulas eram ministradas por uma professora leiga.

Tendo em vista esse contexto, podemos nos aproximar mais do relato de Hortênsia. A entrevistada contou que sua primeira professora foi leiga e que aprendeu a ler com 10 anos:

*Aprendi a ler na catequese [...]. A catequista dava o livro com muitas ilustrações, tinha contação de histórias e brincadeiras [...] Quando terminava o encontro, ela passava uma atividade para ser respondida na casa durante a semana, para isso, tinha que ler o resumo do encontro que estava no livro e responder no caderno a atividade. Como não sabia ler, tinha dificuldade para responder a tarefa [...]. Mas com ajuda da catequista e de minhas colegas da catequese, aprendi a ler e fazer minhas tarefas da catequese. (Hortênsia, 38 anos).*

Em 1986, chegou à comunidade a primeira professora formada em magistério. Na época, Hortênsia tinha 12 anos e, como já sabia ler um pouco, foi matriculada na 3ª série do antigo curso primário. Quando concluiu a 4ª série, interrompeu novamente os estudos para trabalhar na roça com o pai e os irmãos. Para o pai, o que os filhos haviam aprendido já era suficiente, dizia que “*estudo é coisa de rico*”. Outro empecilho foi a falta de transporte escolar para o deslocamento dos estudantes do campo para prosseguir os estudos na cidade de Candiba ou em Guanambi. Observamos, portanto, que, apesar dos múltiplos esforços para que fossem constituídas as escolas na zona rural, muitas crianças não puderam manter a constância de seus estudos, por falta de escolas que formassem alunos além da 4ª série do ensino fundamental.

Atualmente, no município de Candiba, 111 professores atuam na rede municipal, 28 na rede estadual e 05 na rede privada. O ensino é oferecido por 11 unidades escolares, sendo 02 estaduais, 08 municipais e 1 particular, perfazendo o total de 2.835 alunos matriculados.

---

<sup>70</sup> Nas décadas de 1970 e 1980 foram construídos 18 prédios escolares.



Desses, 2799 alunos estudam nas 9 escolas urbanas, e 36 nas duas escolas do campo, ainda em funcionamento: Grupo Escolar Municipal Dom Pedro II, localizado na Fazenda Lagoa da Pedra, e o Grupo Escolar José de Alencar, situado na Comunidade de Vila Neves.

Hortênsia sempre acalentou o sonho de voltar a estudar. Com 19 anos, foi trabalhar como doméstica na cidade de Candiba e, por necessidade, residia na casa dos patrões. Trabalhava o dia todo e estudava à noite. Para ela, viver na casa dos patrões foi a condição para continuar os estudos no noturno, porque, além da vantagem de não pagar aluguel, salientou que aprendeu muito com a família empregadora<sup>71</sup>.

Na infância, Hortênsia teve pouco acesso ao material impresso. Em relação à escola, lembrou-se da Carta de ABC, da tabuada e do caderno. Fazendo referência ao pertencimento religioso, recordou-se da leitura da Bíblia, dos livros de cantos, da Novena de Natal, da campanha da fraternidade, dos livros da catequese, do folheto “O Domingo” e das apostilas dos encontros de formação. E, ao mencionar a atividade profissional como doméstica, se referiu aos livros de receitas culinárias; às anotações de recado e lista de compras; e à organização dos livros, revistas e jornais presentes na casa dos patrões.

No que se relaciona à renda familiar, Hortênsia nos contou que seu esposo é pedreiro e ela é beneficiária do bolsa-família, cuida da criação de galinhas caipiras, da roça, da casa e das filhas. Além disso, confecciona e vende roupa íntima para colaborar com a renda familiar.

Após o casamento, Hortênsia continuou trabalhando na roça, na pequena propriedade de seu pai (apenas 11 hectares). Planta milho, feijão, mandioca, algodão e sorgo. Atualmente, a água da comunidade é captada de poços artesianos e sua família tem acesso à rede de energia elétrica que foi instalada pelo Programa Luz pra Todos<sup>72</sup>. Construíram a casa própria e, aos poucos, adquiriram televisão, geladeira, liquidificador, rádio, celular e fogão a gás.

Hortênsia participa das atividades das CEBs há 23 anos. É catequista de jovens e crianças e responsável pela celebração do culto dominical uma vez por mês. Participa da associação dos trabalhadores rurais, do sindicato, do Movimento de Mulheres Camponesas e das CEBs (a estas se dedica com maior afinco). Como aluna, faz cursos profissionalizantes oferecidos pelo SENAC. O que podemos observar no depoimento a seguir:

*No SENAC aprendi a fazer muitas coisas e com essas aprendizagens tenho conseguido melhorar a renda da minha família. [...] o estímulo de participar*

---

<sup>71</sup>Para saber mais sobre o emprego doméstico e as relações que se estabelecem entre empregadas domésticas e a cultura escrita existente no ambiente de trabalho, ver a dissertação de mestrado de Resende (2008) e os estudos de Vidal (2007).

<sup>72</sup>O Programa Luz para Todos destina-se ao atendimento da população residente no meio rural que se enquadre nos critérios do Programa. Para saber mais consulte o site: <http://servicos.coelba.com.br/residencial/luz-para-todos#programa>

*e de aprender em cada curso que surge coisas novas adquiri nas CEBs e na casa das freiras. Fico indignada quando vejo pessoas novas e acomodadas, que perdem oportunidades de aprender e de participar de atividades que torna a gente uma pessoa melhor e capacitada num serviço. [...] o sentido e a necessidade de participar da comunidade surgiu de forma mais intensa após minha experiência de um ano nos encontros vocacionais em Caetité e depois mais um ano de experiência na casa das freiras. [...] Aprendi muito a organizar o meu tempo e a ter disciplina no que assumo fazer. Outro ponto importante foi o entusiasmo, amizade, acompanhamento e o tratamento dado às pessoas pelas freiras Pequenas Filhas de São José foi fundamental para o meu envolvimento na comunidade de Lagoa da Pedra que hoje tem em média uma participação de 200 famílias. [...] (Hortênsia, 38 anos).*

O seu trabalho na comunidade mostrou-lhe a necessidade da formação continuada para exercer liderança. Para ela, é indispensável a atualização das lideranças, pois os encontros, além de oferecer novidades, são espaços coletivos de reflexão sobre as atividades realizadas e contribuem para a reorganização do trabalho comunitário e para a efetivação de trocas de experiências. Por isso, ela sugeriu a realização, com maior frequência, de cursos de formação, pois *“há quatro anos os encontros de formação diminuíram isso prejudica o trabalho das lideranças [...]. Precisa investir mais na formação porque não podemos dar o que não recebemos”*.

Segundo Hortênsia, há em média uma participação de 200 pessoas por semana nas atividades da comunidade de Lagoa da Pedra. Ela indicou que cresceu, principalmente, a participação de crianças e jovens. Em sua avaliação, *“tanto faz ter a presença do padre ou não, a participação é a mesma”*. Além disso, revelou que os membros da comunidade são solidários uns com os outros e colaboram nas atividades pastorais. Porém, ressaltou que há também *“momentos de divisão, tensões, desentendimentos, pois a comunidade não é perfeita”*.

Hortênsia mostrou preocupação com a presença das drogas ilícitas na comunidade. Lembrou que todos os anos, a maioria dos homens, principalmente os jovens, da comunidade de Lagoa da Pedra migram para São Paulo para trabalhar no corte de cana, devido à falta de emprego e à necessidade de sua família, *“não há nada que se possa fazer senão ir para o corte de cana; porque senão passa fome, se não for não sabe o que fazer porque não tem emprego”*. A colaboradora da pesquisa relacionou esse fato com o ingresso das drogas na comunidade, facilitado pelos cortadores de cana:

*os jovens saem da roça desprotegidos. Eles não têm a quem recorrer. Ouvem falar que quem usa droga fica mais corajoso, mais forte, aguenta tudo, tira a dor do corpo, consegue ficar até dezesseis horas no corte de cana, aí, acabam se envolvendo com as drogas para fugir da realidade [...]. Os trabalhadores viciam e aí eles são usados pelos traficantes que infiltram nos alojamentos e nos ônibus que transportam os trabalhadores [...].*

*Quando terminam a colheita da cana, eles aproveitam o embalo para realizar o tráfico da droga e até enganam os trabalhadores honestos, o pior que a maioria deles são ingênuos, acabam sendo usados pra vender a droga e também torna dependente dela, vicia, né? É assim, que essa maldita droga tem chegado cada vez mais aqui na nossa comunidade (Hortênsia, 38 anos).*

Com isso, os trabalhadores rurais acabam tornando-se peças integrantes do círculo da disseminação das drogas até nas menores cidades do interior do país. Migram em busca de serviço, já que não encontram no lugar de origem e ao retornarem à terra natal, trazem consigo as drogas ilícitas.

Outro problema abordado por Hortênsia refere-se à violência doméstica. Comentou que *“as mulheres eram agredidas constantemente pelos companheiros e pelos pais, elas viviam isoladas”*. Ela explicou que estas mulheres eram vítimas de violência doméstica, comumente, fruto do padrão familiar de subordinação e da ausência de questionamento das imposições masculinas. Ademais, ressaltou que, apesar de constatar, atualmente, significativas transformações na estrutura e na dinâmica da família, prevalece ainda um modelo familiar caracterizado pela autoridade paterna e, portanto, pela submissão dos filhos e da mulher a essa autoridade. Principalmente no campo, o respeito (ou medo) ao marido é um valor cultural sedimentado. Para a entrevistada, questionar essa realidade parece ir contra uma estrutura de pensamento de conteúdo religioso, moral, econômico, psicológico e social. Discutir a submissão da mulher em relação ao homem significa desarticular uma estrutura que embasa crenças e conceitos antigos de dominação<sup>73</sup>.

Com relação à violência doméstica contra a mulher, na comunidade de Lagoa da Pedra, em sua análise, é um desafio que carece ser enfrentado, pois, além de afrontar a dignidade da pessoa humana, impede o desenvolvimento pleno da cidadania da mulher. Como mostra o trecho a seguir,

*hoje, as mulheres já participam da comunidade com os filhos e esposos. Antes, elas tinham medo de denunciar as agressões, hoje é diferente, sentem mais seguras em registrar suas queixas [...]. Foi feito um trabalho com os homens da comunidade. Eles se reuniam uma vez por semana para rezar o terço e conversar sobre alguma temática relacionada à família. Essa iniciativa ajudou a mudar o relacionamento dos homens com suas esposas e filhos e os aproximou de várias atividades da comunidade. A comunidade tem dois jovens no seminário, em processo de discernimento vocacional, e a atuação deles foi fundamental nesse processo de conscientização dos homens (Hortênsia, 38 anos).*

---

<sup>73</sup> Para saber mais sobre as relações de desigualdade e subordinação que se estabelecem entre homens e mulheres e sobre o controle rígido nos espaços de trabalho dentro e fora do lar, com enfoque na análise dos processos de produção e da divisão social do trabalho, os quais dificultam a visibilização de outras dimensões relacionadas à subordinação feminina, como as relações de poder que permeiam a vida privada, indicamos os trabalhos de Sardenberg e Costa (1994).

Mas, prosseguindo a análise da violência doméstica, expressa por meio de agressões físicas e psicológicas, na visão de Hortênsia, ela afeta, desde a percepção da mulher sobre si mesma, refletida nos sentimentos de insegurança e impotência, até suas relações com o meio social, levando-a ao isolamento, à falta de apoio de pessoas a quem recorrer. Reações de tristeza, ansiedade e medo foram as mais destacadas por Hortênsia como consequências psicológicas de violência sofrida pelas mulheres da comunidade de Lagoa da Pedra.

Mudando o foco da conversa, ela salientou que as mulheres são presenças constantes nos movimentos sociais e que a atuação delas ocorre “*das bases ao topo*”, porém, percebe-se um espaço ainda estruturado segundo moldes masculinos. Percebe-se, também, que muitos companheiros impedem as mulheres de participar da comunidade, ameaçando-as com separação, afastando-as de seu convívio social e proibindo-as de manter relacionamentos com familiares e amigos, trabalhar ou estudar<sup>74</sup>. Contudo, há homens e mulheres que experimentam uma nova maneira de se relacionar, descobrindo seu papel social, tratando o outro com igualdade e respeito, conforme ilustra o trecho a seguir:

*meu companheiro acredita que é juntos que vamos construir a vida da gente, sem dominação, sem submissão [...]. Trabalhamos juntos nas CEBs, ele me apoia e ajuda a realizar os trabalhos comunitários. Ele participa dos encontros de formação comigo, levo também minhas duas filhas [...]. Se ele não me apoiasse seria muito difícil realizar o que faço. Deixar a casa, o trabalho para realizar trabalho comunitário, voluntário é motivo de muitas críticas, principalmente dos homens, então, quando não há uma comunhão entre o casal isso dificulta e pode até vir a ser um impedimento. (Hortênsia, 38 anos).*

Na visão de Hortênsia, a comunidade é um importante espaço de formação; porém, lamenta que nos últimos anos os encontros em específico direcionados à formação nas CEBs tenham diminuído. Os significados atribuídos por ela à tal forma de estudo em grupo vinculam-se, especialmente, à militância nos movimentos sociais de que faz parte e ao modo próprio de viver os processos formativos e atribuir sentidos a eles. Em seu entendimento, a formação ganha relevância porque os conhecimentos adquiridos permitem novas práticas e intervenções nas CEBs e nos movimentos sociais em que atua e explica:

*Quando as pessoas têm uma formação frágil, elas têm medo de denunciar as injustiças, de se posicionar na comunidade frente às autoridades religiosas e políticas, principalmente, no tempo de eleições, porque são muitas perseguições. (Hortênsia, 38 anos).*

---

<sup>74</sup> Gênero é um constructo teórico, a partir de um fenômeno social. Isso implica considerar o “fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens, que ele é criado em e por este mundo.” (SCOTT, 1990, p. 7).

Como estávamos em ano eleitoral<sup>75</sup>, referiu-se à participação da Igreja Católica no Brasil, por meio da CNBB e de todas as suas organizações que continuavam lutando em favor da ética nas eleições. Para ajudar nessa missão, nas eleições municipais de 2012 prepararam um folder com o objetivo de aprofundar a relação da fé com a política. No entanto, questionou:

*Mesmo assim há omissão da Igreja [...]. Nos últimos anos observo que nossa paróquia deixou de ser uma voz profética, sinto que o nosso padre não é uma pessoa aberta às questões políticas e sociais [...]. De vez em quando, ele fala alguma coisa, mas depois esquece, silencia, [...] acho ele alheio aos problemas do povo ou então tem medo [...]. (Hortênsia, 38 anos).*

Ficou claro na entrevista de Hortênsia que a fé exige participação da comunidade. E a política impõe a participação nas lutas populares e estudo dos problemas sociais. Para ela, as mudanças só emergirão se ocorrerem ações efetivas no cotidiano, ou seja, no trabalho, na família, na comunidade, nos círculos de amizade, nos movimentos sociais e outros. É em ações concretas – fazer diferente, respeitar e fazer-se respeitar – que a transformação vai acontecendo e as mulheres camponesas vão ganhando confiança e conquistam espaços na sociedade.

### 3.6 Íris

Íris nasceu na cidade de Guanambi em 1960. Sua mãe era prostituta e analfabeta e ela não conheceu o pai. Quando tinha 2 anos, em decorrência das dificuldades econômicas, foi morar em Lagoa do Pinheiro, comunidade rural de Candiba-BA, distante 20 km da sede do município, com aquela que viria a ser sua madrinha.

Em relação a sua trajetória escolar, ela comentou que foi alfabetizada nas classes multisseriadas e que estudou até a quarta série do ensino fundamental no Povoado de Pilões, distante 6 km de sua residência. Por falta de transporte escolar, foi impossibilitada de continuar os estudos na cidade de Candiba ou na de Guanambi. Enfatizou que sua mãe adotiva era professora leiga, então, ajudava-a nas tarefas escolares e estudava com ela. Por meio das palavras de Íris podemos compreender o modo como sua mãe por adoção lhe ensinava:

*Eu estudei numa escola multisseriada e na minha sala tinha alunos iniciantes, outros mais avançados. Aí, à professora dividia o quadro em duas partes e passava atividades diferentes [...]. Eu lembro que quando minha mãe adotiva começou a me ensinar, eu tinha sete anos de idade. Aí, ela começou o A, E, I, O, U. Ela tampava as letras e destampava e a que ela pedisse eu tinha que saber, tinha que saber letra por letra e, depois, ensina o*

<sup>75</sup> O depoimento foi coletado em 2012.

*ABC. Na época, a minha mãe falava que eu estava aprendendo o ABC. A minha mãe escrevia o ABC por ordem e tampava aí, pegava outra folha e ia tampando as letras seguintes e a gente tinha que falar a letra que estava tampada [...]. Depois, ela começou fazendo assim, juntando uma letra a outra e começou com o BA, BE, BI, BO, BU. Depois ela começou a ensinar formar palavras pequenas, assim palavras SAPO, GATO, PATO, FACA, MATO [...]. Pros adiantados a professora passava frases, depois umas historinhas pra ler e copiar. Todos os dias tinham o ditado e a gente tinha que escrever no caderno, e as palavras que a gente errava ela escrevia no caderno e a gente tinha que escrever várias vezes no caderno. (Íris, 52 anos).*

Como observamos a mãe adotiva de Íris, para auxiliá-la nos deveres de casa, adotava seu conhecimento sobre método alfabético, utilizado em massa até início do século XX (FRADE, 2005). Notamos que, para o ensino da leitura e da escrita, a mãe adotiva e a professora, utilizavam ainda, o método de marcha sintética (da “parte” para o “todo”): soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico, partindo dos sons correspondentes às letras; e silabação (emissão de sons), partindo das sílabas, sempre respeitando, em ordem crescente, as dificuldades do aluno. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinavam a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e à ortografia, associando-se exercícios de cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras<sup>76</sup>.

Posto isso, Íris é a segunda de uma linhagem de 14 filhos, e o irmão que alcançou maior escolarização, cursou o ensino médio; uma das irmãs concluiu o ensino fundamental e os demais irmãos estudaram até, no máximo, a 4ª série do ensino fundamental, como descreve este trecho:

*Minha mãe biológica teve 14 filhos, 6 morreram e 8 ela deu para adoção. Ela sempre fala que doou a gente porque ela não tinha condições de criar, mas ela nunca abandonou a gente. Ela sempre diz que vivia num ambiente inapropriado e não queria criar seus filhos ali [...]. Ela sempre fala do seu amor pelos filhos e que foi por amor que ela deu a gente para outras pessoas criar. Ela diz sempre que não queria ver seus filhos se prostituírem para viver, nem se envolver com drogas, bebedeiras, apanhar da polícia [...]. Queria uma vida digna pra gente, por isso, quando a gente completava 2 anos, ela procurava casais que não tinha filhos e que eram pessoas honestas, responsáveis, daí, doava os filhos, mas com uma condição dela visitar e todos os filhos sabem que ela é a mãe biológica. Ela sempre agradece as famílias que criou a gente com carinho. Para sustentar os filhos, além de se prostituir, minha mãe trabalhava como diarista, fazia faxina, lavava e passava roupa nas casas de famílias. E ela conta que foi*

<sup>76</sup>Para saber mais sobre “Métodos de Alfabetização no Brasil”, ver Frade (2005, 2007), Mortatti (2000, 2004, 2006) e Chartier (2011).

*assim que conheceu as famílias que pegou a gente para criar [...]. Filho de prostituta, nessa época, não sabia quem era o pai, então, minha mãe agiu assim para não deixar a gente sofrer, passar fome, ser maltratada [...]. Depois que eu casei, ela sempre vem aqui em casa fica uma semana comigo e também a mesma coisa com os outros meus irmãos. (Íris, 52 anos).*

Apesar de ser criada pela mãe adotiva, ela sempre se emocionava, ao falar de sua mãe biológica; dos cuidados dela relacionados à educação dos filhos e ao exercício do trabalho sexual. Fez questão de enfatizar a necessidade de compreender a condição da prostituta e pontuou: “*ser prostituta é antes de tudo ser mulher*”. Admitia que, além do exercício do trabalho sexual, a vida da prostituta possuía outras faces e redes de interações (família, amizades, vínculos afetivos). Concluiu, por fim que sua mãe biológica nunca desanimou diante das tribulações da vida, ao contrário, compreendia a situação vivida e criava respostas para enfrentar os obstáculos que surgiam.

Íris casou-se com 18 anos e foi residir na comunidade de Vila Neves na casa construída por seu companheiro. Infelizmente ficou viúva aos 38 anos. É mãe de quatro filhos: dos meninos, um é técnico agrícola e gerente de uma fazenda de soja no oeste da Bahia e o outro concluiu o ensino médio; das meninas, uma é formada em magistério e a mais nova cursava o segundo ano do ensino médio. Tem cinco netas e todas estudam.

Declarou-se parda. No que se refere à renda familiar, recebe um salário mínimo de pensão devido à morte do companheiro em um acidente automobilístico ao retornar do trabalho<sup>77</sup>. É trabalhadora rural. Em relação à religião, disse ser católica, das CEBs, como fez questão de frisar. Afirmou, em entrevista, que sua participação nessas Comunidades Eclesiais de Base a levou aos movimentos sociais e à organização da associação comunitária, na qual exerce, há dois anos, a função de presidente.

Quando criança, acompanhava a mãe adotiva, católica atuante, nas missas, nas novenas e nas festas de padroeiro, nas rezas de lapinhas e dos santos que eram festejados nas comunidades rurais. O convite para participar das CEBs veio de uma amiga de mesma idade. Segundo ela, sua formação na fé ocorreu na Pastoral da Criança, na qual atua como líder há 17 anos.

Íris deixou claro, no depoimento a seguir, que a Igreja é um espaço de realização pessoal e que, além disso, funcionou como uma válvula de escape para a triste realidade que vivia dentro de casa:

---

<sup>77</sup> Segundo seu relato, em 1999, perdeu o companheiro, um cunhado e mais dois vizinhos que trabalhavam como carregadores e estavam retornando do município de Palmas de Monte Alto-BA no caminhão que transportava a carga feita por eles. O meio de transporte tombou “*e os quatros foram esmagados pela carga*”. Uma tragédia que marcou as famílias, os amigos e os familiares.

*na igreja, encontrei amigos que me ajudaram a suportar a ignorância e ciúme do meu marido por conta das cachaças que ele tomava e ajudou na minha realização pessoal de ser Líder da Pastoral da Criança [...]. No início do casamento, participar da Igreja foi uma luta. Tinha domingo que meu marido me deixava ir e tinha domingo que ele implicava e não aceitava que eu fosse de maneira alguma. Aí, para não ter discussão e brigas eu acabava ficando em casa [...]. Durante a semana, minhas amigas da Igreja iam me visitar e a gente conversava e elas convidavam meu marido para participar. Com o tempo e muita conversa, ele foi permitindo minha ida à Igreja [...]. Ele era muito ciumento, então, não podia demorar [...]. Antes, quando terminava as celebrações, eu ajudava a fechar as portas do salão comunitário e acabava demorando um pouco, daí, ele implicava querendo saber o que eu fiquei fazendo lá que as mulheres todas vieram embora e eu cheguei por último. Mas, aos poucos, ele foi adquirindo confiança em mim e foi mudando. Passei a ter liberdade de participar dos encontros [...]. Mandava meus filhos para a casa da avó e ele não se importava [...]. Quando chegava dos encontros de formação da Pastoral da Criança, ele não falava nada [...]. A aceitação dele foi muito importante para mim. Aí, quando ele morreu, fiquei pensando muito nessas coisas [...]. (Íris, 52 anos).*

Assim sendo, foi na Igreja, que Íris encontrou amigos que a ajudaram a suportar o problema familiar e ainda hoje conta com o apoio deles. Isso a fez colher muitas amizades e conhecimento. O trabalho que desenvolve na Pastoral da Criança a constituiu “*a mulher que se tornou hoje*”. Em comparação com a vida de seus irmãos, considerou-se privilegiada por haver tido a oportunidade de vivenciar experiências diferentes daquelas proporcionadas pela socialização familiar. Segundo Íris, o apoio que recebeu dos padres, das freiras e da coordenadora da comunidade, no sentido de confiar em seu trabalho, acreditar que ela seria capaz de participar de encontros de formação e desenvolver ações dentro de sua comunidade foi importante para sua vida pessoal e social.

Conforme explicou Íris, a Pastoral da Criança é uma instituição de base comunitária, cujo trabalho baseia-se na solidariedade e na partilha do saber. Ela atua como líder na Comunidade de Vila Neves há 33 anos, conhece bem as famílias e as condições em que elas vivem e, com elas, busca maneiras de melhorar a realidade.

Ela também orienta as famílias em relação aos seus direitos e deveres contribuindo para prevenir a violência doméstica, levando a elas uma mensagem de paz e solidariedade. Providencia o acompanhamento médico das gestantes, adverte-as da importância do pré-natal, do aleitamento materno, dos cuidados na gravidez, na alimentação, na higiene, na vacinação, entre outros. Tudo isso está claro neste trecho:

*Todo mês visito as famílias e partilho informações sobre saúde, alimentação, desenvolvimento infantil, daí, a gente conversa sobre a necessidade de cada família, o que pode ser melhorado no cuidado com as crianças, com a gestação e no convívio familiar [...]. Quando encontro nas famílias crianças e gestantes com baixo peso, aí, visito a família com mais*



*frequência. Durante a visita, valorizo o que as famílias fazem de bom para cuidar de seus filhos, converso sobre a gravidez, cuidados e a educação das crianças, alerto sobre os sinais de perigo para a saúde e dou orientações para a prevenção e tratamento da diarreia e de infecções respiratórias, oriento também sobre higiene bucal. (Íris, 52 anos).*

Além dessas atividades, Íris também se reúne com as famílias acompanhadas para avaliar o desenvolvimento de suas crianças, trocar experiências e celebrar os resultados alcançados, em suas palavras: *“as crianças são pesadas e o peso é registrado na caderneta da criança, para controle da família, e no caderno do líder, para depois ser enviado à coordenação nacional da Pastoral da Criança”*. Esse encontro mensal era enriquecido com brincadeiras com as crianças, troca de experiências, informação e fraternidade entre as famílias, finalizando-se com a partilha de um saboroso e nutritivo lanche.

Afinal, ela dedica, em média, 24 horas por mês, ao trabalho da Pastoral da Criança. Conforme nos informou, as atividades realizadas são orientadas por um “Guia do Líder da Pastoral”. Esse livro explica como se dá o desenvolvimento integral das crianças, desde a concepção até os 6 anos de idade, no contexto familiar e comunitário e indica ações preventivas de saúde, nutrição, educação e cidadania. De acordo com Íris, *“o livro é rico e muito bom não só para as gestantes, mas para toda família porque nos ensina coisas do dia a dia”*.

Íris referiu-se à sociabilidade na Pastoral da Criança como uma forma lúdica de se relacionar com o outro indivíduo, pois constrói-se vínculo centrado no prazer da conversa, da troca e da convivência. O tema da amizade, comum em sua fala, demonstra que os espaços da Pastoral da Criança, da associação de trabalhadores rurais e do sindicato possibilitam a vivência em profundidade das relações afetivas e a afirmação de novas amizades que ultrapassam o tempo do próprio grupo.

Quanto aos encontros de formação, para ela, são muito importantes para a realização das atividades que desenvolve na Pastoral da Criança e em seu posicionamento como mãe, pois aprendeu a lidar com seus sentimentos, suas forças, suas limitações e suas fraquezas:

*A participação nos encontros de formação me orienta e informa sobre os temas [...] Tem palestras e muitas oficinas para ensinar, na prática, como preparar remédios caseiros, alimentação alternativa, confeccionar brinquedos com sucata, cuidar do bebê [...]. Também gosto muito do momento da mística<sup>78</sup>, porque fortalece minha fé [choro], é da oração que*

---

<sup>78</sup>A Mística indica algo que é real, mas não se vê. Na mística não se trata de experiências extraordinárias, mas sim de perceber, de intuir e de viver a vida com a atitude não de dono e de aproveitador, mas sim de admirador e de servidor; trata-se de ser capaz de ficar maravilhado ou de sentir-se interpelado diante de um por do sol, diante de uma criança, uma obra de arte, um texto bíblico, um pobre que pede esmola, um doente, uma experiência de amor, uma situação de injustiça, um gesto de doação, uma música, um canto, uma flor, uma árvore frondosa,

*vem a força para a missão que realizo [...]. Tudo assim que eu sei hoje agradeço a formação que recebi da Igreja, pois me ajudou educar e cuidar melhor dos meus filhos, ainda mais depois que fiquei viúva. (Íris, 52 anos).*

Essa fala de Íris reflete claramente como a Pastoral da Criança contribui para a formação de líderes, por meio do cultivo de uma pedagogia da sobrevivência. Como foi descrito anteriormente, entendemos, que as práticas de apoio à infância pobre, no contexto de intervenção da Pastoral da Criança, são de natureza preventiva e objetivam atingir as carências da criança no seio da família pela aprendizagem de maneiras alternativas de cuidado. Conforme Íris, *“O cuidado na Pastoral da Criança começa antes da criança nascer. [...] a infância começa com os nove meses de gestação e depois, durante os primeiros seis anos de vida [...]”*. Em sua visão, a infância requer cuidados que garantam oportunidades para o desenvolvimento físico, cognitivo, social, cultural e espiritual da criança, considerando-a pessoa: *“é preciso olhar para a infância [...] dar oportunidades a essas crianças carentes de crescer com saúde, graça e sabedoria”*.

Com efeito, a ação social da Pastoral da Criança está vinculada a três eixos: à interação, quando propõe a realização das visitas; à vigilância, ao fazer mensalmente a pesagem das crianças; e ao planejamento, quando reúne os líderes para refletirem sobre o trabalho. Como estratégia de atuação, a criança não pode ser tratada fora do contexto familiar. As ações básicas de saúde, nutrição, educação e cidadania envolvem os pais como copromotores do desenvolvimento integral de sua prole. (NASCIMENTO; PAIVA, 2006).

Para os autores, o bem-estar da criança relaciona-se, fundamentalmente, à situação em que se encontram seus familiares. Se for um contexto de carência, refletirá diretamente no modo de vida dos sujeitos. A recomendação é que o líder da Pastoral da Criança oriente os pais como cuidar de sua família, sabendo que não terá o auxílio de receitas prontas, mas a oportunidade de refletir sobre os problemas e, em conjunto, procurar caminhos para resoluções. (NASCIMENTO; PAIVA, 2006).

Isso posto, Íris reconheceu a expansão das atividades da Pastoral da Criança em sua área de atuação; porém, quando temas ligados à conjuntura social são colocados em discussão nos momentos de formação, pontua que há muito a fazer:

---

uma cruz pendurada na parede. A experiência mística é algo profundamente humano e comum. É um olhar diferente sobre as coisas do dia a dia da vida. Trata-se da intuição de que a realidade que nos envolve é mais ampla e mais profunda do que as coisas que conseguimos analisar com a razão, perceber com os olhos, apalpar com as mãos, ouvir com os ouvidos, cheirar com o olfato. A mística na Pastoral da Criança, nas CEBs, por exemplo, é organizada por meio de simbologia e gestos da religiosidade popular. Todos os povos, culturas e religiões registram expressões que se fazem presente por meio da percepção mística do invisível.

*Na comunidade que moro e atuo como líder da Pastoral da Criança, precisa melhorar muitas coisas, por exemplo, com a saída dos homens para o corte de cana, as drogas começaram a se alastrar e os usuários são adolescentes e jovens. É triste ver a droga e o alcoolismo tomando conta das famílias e, às vezes, a gente não sabe o que fazer para ajudar [...]. Outro problema que me preocupa muito é a prostituição e os casos de gravidez na adolescência [...]. Nas visitas domiciliares, vejo situação muito triste, de muito sofrimento e desespero. [...] quando a família aceita o acompanhamento a gente intensifica as visitas e procura ser mais presente [...]. Nos momentos mais graves, recorremos ao conselho tutelar, mas eles alegam que não podem tomar providências por falta de condições de trabalho. (Íris, 52 anos).*

Na opinião de Íris a visita domiciliar é importante, pois, quando a família está enfrentando dificuldades, as conversas e as reflexões realizadas proporcionam equilíbrio para tomar decisões positivas diante dos problemas. Pelo que observamos, nos momentos difíceis, a formação se volta para o autoconhecimento e as pessoas precisam aprender a lidar e a respeitar as diferenças, as diversidades e as limitações.

A respeito da relevância da Pastoral do Menor, em sua comunidade, Íris lembrou o período de 1993 a 2006, quando atividades propostas e realizadas pelo Projeto Ação Fraterna, contribuíram para a formação humana, cultural, política e religiosa de crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. Segundo ela, as crianças e os adolescentes atendidos receberam aula de reforço escolar, teatro, informática e capoeira, e participaram de atividades de esporte e de lazer durante quatro dias por semana, no turno oposto àquele que frequentavam a escola. Também informou que colaborava no preparo das refeições servidas aos participantes do projeto e partilhava os saberes adquiridos na Pastoral da Criança.

Íris comentou que o padre atual é muito bom para animar as celebrações, “*canta e encanta*”, é um artista; porém falou que percebe um distanciamento dele em relação às questões sociais, conforme podemos constatar no depoimento a seguir:

*a gente fala dos problemas da comunidade com ele e ele não fala nada, até agora não teve nenhuma atitude, sinto que evita conversar sobre esses assuntos [...]. Sabe, o outro padre que tinha aqui fez muita falta nesse sentido, pois ele conversava com as líderes da Pastoral da Criança e das CEBs, com a diretoria da associação e com o povo, orientava as famílias, crianças e jovens, para ele podia ser pobre ou rico, preto ou branco, da roça ou cidade, homem ou mulher, ele recebia todo mundo igual, conversava, aconselhava, agia quando preciso [...]. Nossa comunidade precisa de um trabalho social, a prefeitura não faz, a Igreja não cobra, então o que vai ser? (Íris, 52 anos).*

Como podemos observar nesse depoimento, a experiência realizada nas CEBs, na Pastoral da Criança e na associação de trabalhadores rurais levou Íris a se comprometer com aquilo que acreditava. Segundo ela, essa determinação não se referia apenas às vivências do dia a dia, mas se estendia a outras instâncias formativas. Conforme assinalou, sua fé e os

serviços que desenvolve na comunidade não permitem que se acomode e seja indiferente com o sofrimento do “*menor que padece*”.

Como vimos, a inserção na Pastoral da Criança, bem como a participação no culto dominical, na associação de trabalhadores rurais e no sindicato constituem instâncias de socialização, nas quais muitas mulheres camponesas podem concretizar seus desejos, objetivos, atualizar princípios morais e participar de ações sociais que não tiveram oportunidade de construir em outras instâncias como, por exemplo, na família e na escola.

Nessa perspectiva, a participação na Pastoral da Criança, propiciou a ela contatar pessoas da mesma idade, situação socioeconômica, interesse e preocupações: “*Falamos a mesma língua, os problemas e os interesses são parecidos*”. Para ela, é na experiência de socialização que as mulheres camponesas mobilizam estratégias de convivência no semiárido, agem, sonham, partilham e vivem seus afetos e desafetos. Desse modo, acredita Íris, que a influência da rede de relações, a experiência do compromisso, a autoestima, o conhecimento de si e dos outros, as práticas de leitura e escrita, o “empoderamento” das mulheres e a mística garantem uma ligação social e promovem uma unidade de ação e pensamento no interior das atividades comunitárias.

### **3.7 Algumas inferências: memórias, experiências e trajetórias de lideranças comunitárias construídas nas CEBs**

Os perfis apresentados não são ideografias fechadas. Ao contrário, mesmo fornecendo informações sobre cada sujeito, suas particularidades, os elementos que os compõem se relacionam e possibilitam algumas inferências relevantes para a problemática comum deste estudo – modos de participação nas culturas do escrito por lideranças comunitárias que pouco ou nunca frequentaram a escola, especificamente relacionados às CEBs.

Com efeito, as mulheres das CEBs são e estão em movimento. Aliás, pelos perfis traçados, podemos destacar a religiosidade como característica comum entre todas as participantes desta pesquisa. Faz parte da história de cada uma, a Igreja Católica, desde a infância. Assim, a Igreja, por meio das CEBs, a partir das décadas de 1980 e 1990, passa a ser o espaço articulador dessas lideranças, criando um ambiente de estudo e ação que estimula a participação interna (na Igreja) e social (nos movimentos sociais).

Observando os perfis das 6 mulheres em estudo, notamos que a participação nas CEBs e nos movimentos sociais propiciaram-lhes o encontro com diferentes sujeitos, possibilitando uma conjugação de regularidades e singularidades, que as compõem, se relacionam e

favorecem a construção de identidades coletivas comuns, permeadas pelas experiências vividas em conjunto, como o respeito às diferenças e a convivência com multiculturas. Como salienta Arroyo,

essa afirmação de que há conhecimentos e pedagogias fora, nas lutas sociais, no trabalho, nos movimentos e ações coletivas daqueles pensados como inferiores é o embate mais radical trazido para o embate pedagógico e epistemológico. Essas presenças afirmativas dos inferiorizados e esses reconhecimentos de que há conhecimentos lá fora tornam difícil a função de ocultamento desses outros espaços, de outras experiências sociais e de Outros Sujeitos como produtores de conhecimentos e de pedagogias. (ARROYO, 2012, p. 34).

De acordo com Arroyo (2012), os movimentos sociais revelam à teoria e ao fazer pedagógico a centralidade que têm suas lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Tais movimentos relembram-nos quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. Segundo o autor, a luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana. Para ele, as pedagogias escolares avançam também no reconhecimento de que com “Outros Sujeitos” (crianças, adolescentes, jovens e adultos) que tem acesso às escolas e às universidades chegam outros conhecimentos, diferentes vivências de mundo e, logo, distintas leituras de mundo, cidade e campo. Além disso, nesse contexto, é possível conhecer outras formas de ser/viver a infância, a adolescência, a juventude, a vida adulta, a terceira idade e, portanto, outras leituras de nós mesmos.

Nessa perspectiva, as CEBs, para as mulheres que nelas transitam, se constituem e se revelam enquanto forma de relação com o outro. Relação que comporta o afeto, como ato que comove o outro, e que desenvolve ações coletivas em uma esfera sociocultural, na qual os sujeitos coletivos interagem, criam espaços de solidariedade, praticam uma cidadania em processo, vivenciam práticas educativas que propiciam múltiplas aprendizagens, reivindicam direitos e buscam mudar a sociedade em que vivem. Enfim, a sabedoria revelada no modo de transitar nesse universo é o que compreendemos como lugar de cultura, arte, espiritualidade e vida.

Com efeito, as mulheres das CEBs formaram-se enquanto agiam. Conforme seus depoimentos os ambientes doméstico, religioso e escolar, e os movimentos sociais são instâncias com processos e culturas específicos. Tais instâncias permitem diálogos e influências mútuas entre esses espaços “que se adquirem no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 27).

Para as mulheres entrevistadas, é por meio da experiência de sociabilidade que mobilizam estratégias de convivência com o semiárido e dos serviços realizados na Pastoral da Criança que aprendem a partilhar “*seu saber com as famílias de sua comunidade*”, ensinando a importância da prevenção ao promover a vacinação e o aleitamento materno. O malabarismo exercido por essas mulheres revela uma sabedoria para lidar com os conflitos, uma arte de cuidar que requer ações de vigilância e inventividade das comunidades pobres, relativizando as tensões que atravessam permanentemente esse grupo e preservando os laços que as mantêm unidas. Nesse sentido, concordamos com Josso (2004, p. 39) quando expõe que

a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

A tensa relação entre saberes formais e saberes da experiência, nem sempre legitimados, é identificada e problematizada por meio da tomada de conhecimento dos registros orientadores das vivências das mulheres lideranças comunitárias. A família, a comunidade, o sindicato, o Movimento de Mulheres Camponesas e os espaços de trabalho são lugares nos quais estão produzindo saberes e sentidos para sobreviver e viver dignamente. Parece-nos razoável afirmar que são saberes populares, porque nascem da atividade de pensar e refletir sobre a experiência vivida por elas em todas as práticas produzidas e organizadas nas CEBs e em outros segmentos sociais.

Desse modo, a experiência em atividades desenvolvidas nas CEBs e nos demais grupos sociais também desenvolve diversos saberes de natureza política e organizativa, como: coordenar pequenos e grandes grupos; elaborar propostas conjuntas; tomar decisões individual e coletivamente; encorajar as pessoas a desenvolver e a manter disposição para lutar por seus direitos; planejar ações, considerando estratégias e táticas; compartilhar; identificar e saber agir, levando em conta as relações de força em jogo, interesses de pessoas e grupos; identificar as formas como lutam para defender tais grupos; e aprender a enfrentar tensões quando não há consenso. Além disso, tal experiência conduz a um aprendizado mais pessoal: a superação do medo de falar em público e a valorização da própria opinião, mantendo energia e iniciativa mesmo em situações hostis.

Já assinalamos que as mulheres são majoritárias e têm maior expressividade nas CEBs. Na realidade, elas representam a maioria na atividade de catequese, na visita aos doentes, nos círculos bíblicos. A maior parte das tarefas que constituem o dia a dia das comunidades é

realizada pelas mulheres. Mas, também novas tarefas vêm surgindo, entre elas, merece destaque o exercício dos ministérios não-ordenados. Trata-se de atividades eclesiais que deveriam ser realizadas por sacerdotes e vêm sendo delegadas aos leigos. Nesse sentido, destacam-se o preparo e a realização da celebração da palavra e a preparação dos sacramentos. Nesse caso, a participação feminina adquire um valor especial, conforme este relato de Margarida: *“a participação ativa das mulheres nos diferentes ministérios proporciona maior dinamismo e criatividade e torna as celebrações mais afetivas e alegres”*.

Como já mencionamos anteriormente, residir no campo era uma das dificuldades para as mulheres entrevistadas continuarem os estudos. Mas, Acácia e Jasmim destacam, ainda, outros fatores como: *“para meu pai só os homens podem estudar”* (Acácia); *“pra estudar tinha que mudar pra cidade, meu pai não permitiu, porque pra ele filha mulher não podia estudar, porque senão ia se perder”* (Jasmim).

Por conseguinte, as oportunidades de estudo não eram iguais entre os meninos e as meninas. No momento de estudar, eles são privilegiados, enquanto as meninas sofrem com a colocação de obstáculos, como nestes dizeres: *“que não podem sair sozinhas, ir para a cidade, porque correm riscos”* (Jasmim). Em nosso entendimento, a negação do acesso da mulher à educação é uma realidade histórica que deve ser analisada pelas categorias classe, gênero, geração, etnia. Além disso, pensar o gênero implica também entender essas outras instâncias.

Ademais, as relações de gênero não podem ser entendidas como fato isolado na sociedade, pelo contrário, elas são constitutivas de toda realidade, pois o modelo paradigmático de ser homem e ser mulher regula todas as nossas atividades. Esse processo é insistentemente mostrado pelas mulheres entrevistadas quando falam das tentativas dos maridos para impedi-las de participar de atividades na Igreja e nos movimentos sociais; das responsabilidades com a vida doméstica para poupar os homens dos problemas presentes no cotidiano familiar; e das funções que desempenham como mães e trabalhadoras ao lado dos maridos, apesar de sua força de trabalho não ser reconhecida como geradora de renda.

Como vimos nos depoimentos das mulheres entrevistadas, homens e mulheres são construídos socialmente na cultura em que estão inseridos a qual também eles ajudam a edificar. Seguindo essa ideia, ensinam-nos, desde a infância, como devemos ser e nos portar, enquanto homens ou mulheres, para sermos socialmente aceitos. Como afirma Gebara (2000, p. 107),

gênero quer dizer, entre outras coisas, falar a partir de um modo particular de ser no mundo, fundado, de um lado, no caráter biológico do nosso ser, e de

outro lado, num caráter que vai além do biológico porque é justamente um fato de cultura, de história, de sociedade, de ideologia e de religião.

Oportuno a esse respeito é a percepção da entrevistada Margarida. Segundo ela, infelizmente, no campo, existem muitas mulheres passivas, submissas às ordens do marido e ao modelo de comportamento atribuído à mulher por uma sociedade machista. Esse modelo ainda se vê hoje, ou seja, o papel da mulher na sociedade é ocupar-se dos afazeres domésticos e da educação dos filhos. Aquelas que se ausentam do lar para realizar trabalhos comunitários, religiosos ou sindicais são vistas como transgressoras.

Contudo, ela reconhece que as mulheres, aos poucos, vêm conquistando espaços nas lutas sociais. Não aceitam mais a rotulação de sexo frágil e partem para a exigência de reconhecimento como mulher, mãe, esposa e trabalhadora rural, querem ser vistas em suas três jornadas de trabalho e não somente como gestoras do lar. Margarida explicou que o grupo de mulheres camponesas conseguiu, nos últimos anos, criar um novo estilo de reflexão e mobilização, e, gradualmente, penetrar nas estruturas de representação tradicionalmente ocupadas por homens, como diretorias das organizações sindicais, dos partidos políticos e das associações.

Pensamento semelhante apresentou-nos Acácia. Para ela, a mulher camponesa deve querer ser sempre mais e quanto maior sua participação em outros espaços e sua interação em relações sociais, maior seu desejo de viver com dignidade. A entrevistada afirmou que é preciso conscientizá-la de que o homem não é superior à mulher nem a mulher superior ao homem. Mas, para ela, *“não é certo dizer que são iguais em tudo, por que não é”*. Considera a realidade hoje maior e mais bonita. Afinal, *“a mulher possui qualidades femininas que, quando se unem às qualidades masculinas, permitem conseguir resultados maiores e mais ricos que os que poderiam se alcançar, quando cada um trabalha separadamente”*.

Posto isso, ser mãe é uma qualidade comum a todas as mulheres desse grupo. Todas têm mais de dois filhos. Em relação à maternidade, Hortênsia comentou: *“ser mãe é uma experiência de vida plena de significados positivos”*. Aliás, as mulheres entrevistadas se referem à maternidade como um fenômeno social marcado pelas desigualdades sociais, raciais/étnicas, e pela questão de gênero que lhes é subjacente<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Segundo Giddens (1993), a “invenção da maternidade” faz parte de um conjunto de influências que afetaram as mulheres a partir do final do século XVIII: o surgimento da ideia de amor romântico, a criação do lar e a modificação das relações entre pais e filhos. O autor assinala, baseando-se em Ryan, que, no final do século XIX, houve um “declínio do poder patriarcal” com o “maior controle das mulheres sobre a criação dos filhos”, referindo-se a um deslocamento da “autoridade patriarcal para a afeição maternal” (RYAN, 1981 apud GIDDENS, 1993, p. 53). Ele destaca como novidade, nesse período, a forte associação da maternidade com a feminilidade.



Com mais acesso à educação formal e à formação profissional, as mulheres passam a ocupar, no decorrer do século XX, gradativamente o espaço público, ao mesmo tempo em que mantêm a responsabilidade na criação dos filhos. Nesse contexto, ser ou não ser mãe passou a ter uma dimensão reflexiva<sup>80</sup>, a ser uma decisão racional, influenciada por fatores relacionados às condições subjetivas, econômicas e sociais das mulheres e, também, do casal.

Em suma, a maternidade no conjunto das falas das mulheres entrevistadas é vista como algo único, especial na vida da mulher, como exemplificam essas entrevistadas: “*Ah, ser mãe é muito bom, é uma coisa, um sentimento muito forte, grandioso*” (Íris). Acácia, além de afirmar que a maternidade é “*uma coisa bonita, muito importante, que precisa de planejamento, [...] não dá pra ser de qualquer jeito, precisa, tem que ter, responsabilidade com a vida que chega [...] porque é uma coisa decisiva, que não pode ser mudada*”. Ser mãe implica a conjugação de aspectos positivos e negativos, recompensas e sacrifícios, escolhas e renúncias,

*ser mãe é uma benção divina, mas aproveita que tua vida muda pra sempre [...]. Tenho duas filhas, quando preciso de uma coisa e elas precisam, priorizo a necessidade delas e não a minha. [...] tenho vontade de estudar, mas a vez agora é delas, então, adiei o meu sonho de estudar. [...] às vezes, estou arreventada de cansada, mas, quando uma delas adocece, tenho que ficar acordada olhando, é cansativo, mas é o meu dever de cuidar e faço com carinho. O sofrimento existe, mas a alegria e o prazer de ser mãe recompensa tudo [...].* (Acácia, 38 anos).

Com efeito, a religião reforça, de modo geral, essa ideia da mulher sempre disposta a servir, a perdoar, a ser submissa, a completar-se na maternidade, esta última é vista como algo divino que a coloca em segundo plano sempre. Mas, pelo fato de a mulher vir a assumir tarefas diversificadas, dando conta do papel de esposa-mãe, além de participar ativamente dos eventos comunitários e religiosos, silenciosamente foi ganhando o reconhecimento e o respeito daqueles que por muito tempo, se achavam donos da verdade e do poder de decisão.

No caso das mulheres camponesas estudadas nesta pesquisa, as instituições sociais (sindicato, Movimento de Mulheres Camponesas, CEBs, Pastoral da Criança, associações e outras) destinaram às mulheres novas oportunidades. O trabalho comunitário e o acesso ao conhecimento sistematizado redesenharam a figura feminina com as instituições sociais. As mulheres se destacam em ofícios que indicam que estão adquirindo poder tanto dentro quanto fora do lar. Isso implica dizer que, além das transformações sociais de ordem material e simbólica, conquistadas por elas, averiguamos a capacidade delas de organizar, construir e

---

<sup>80</sup> No sentido utilizado por Giddens (1991, p. 45): “a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e revisadas à luz de novas informações sobre estas próprias práticas, alterando constitutivamente seu caráter”.

reconstruir os espaços onde vivem por meio de ações coletivas, fundadas em novos critérios que envolvem múltiplos papéis, os quais permitem a construção de “novas mulheres”.

Com efeito, conforme conjunto das falas das mulheres entrevistadas, suas experiências de formação revelam novas dimensões do ser líder nas CEBs, bem como seus vínculos com as lutas sociais e com a construção de identidades coletivas. São esses vínculos com causas principalmente ligadas à identidade, à cultura, à terra e ao território que ampliam o próprio conceito de quem é, ou melhor, quem são as líderes das CEBs. Conforme atestou Hortênsia, *“os ensinamentos da formação faz surgir novas práticas para quem atua nas CEBs e movimentos sociais”*. Essas práticas são pautadas pela compreensão do trabalho comunitário, pelo compromisso com as interações humanas e também pelo conhecimento da estrutura da Igreja e de seu funcionamento.

Por conseguinte, para Anjos (2008), “líder” é a qualificação usada para designar as mulheres ou os homens de classes populares que desempenham continuamente atividades em espaços associativos. Essa definição expressa uma diferenciação entre os membros da própria “comunidade” e implica a existência de uma hierarquia entre os fiéis, baseada em certas capacidades de “liderança”. De acordo com a autora, a diferença entre “líderes” e outras pessoas que participam das pastorais ou dos movimentos sociais pode ser descrita como a possibilidade de reconhecimento da capacidade associada a alguma instrução de planejamento e organização. Lembrando Hortênsia, *“toda mulher é uma líder de sua vida, seja no trabalho, na casa [...], porque na condição de pessoa ela é capaz de pensar, se mover e sentir”*.

Acrescenta também Anjos (2008) que, entre os “líderes”, a atividade militante está ligada à busca de satisfações morais e reconhecimento das populações junto as quais eles atuam. No caso de nossa pesquisa, as líderes consideram que a participação na Pastoral da Criança trazia benefícios para suas famílias, como salienta essa entrevistada: *“no momento da formação, a gente aprende a ser uma melhor mãe, a buscar alternativa tanto de alimentação quanto da prevenção de doenças [...] Então, tudo isso vai modificando dentro da família”* (Íris). Já Acácia apontou aprendizagens em relação a seus próprios problemas de saúde; seu lugar na família, relações com as filhas e com o companheiro; seu papel na sociedade, no sentido da igualdade de gênero; e seu contato com programas socioeducativos contra todo tipo de violência e discriminação. Nas palavras de Acácia: *“a gente aprende a educar os filhos da maneira correta, sabendo impor limites, a ter diálogo, isso são bens que a gente adquire com a formação e participação”*.

Na opinião de Anjos (2008), é pelo exercício das mediações entre as diferentes instituições - Igreja, partidos políticos, sindicatos, associações, burocracias estatais e

comunidades - que algumas mulheres são reconhecidas como “líderes comunitárias”. Para a autora, o trabalho comunitário não é possível sem a “formação”; a “capacitação de lideranças” em cursos e palestras, como a formação da Pastoral da Criança; o uso “de Bíblia”; a “doutrina social da igreja”; a luta pelo fim da “violência contra a mulher”; e os cursos de fitoterapia, xaropes e pomadas, propiciados pela Igreja ou pelos setores próximos.

Contudo, a aparente “simplicidade” dos cursos sobre noções básicas de saúde, xaropes, pomadas, aleitamento materno, soros e misturas alimentares tem que ser revista em um contexto social de falta de recursos mínimos em matéria de saúde, saneamento e informação. A disposição dos recursos comunitários e das informações básicas a serem disseminados ou aplicados “na prática” é capaz de garantir a sobrevivência daqueles que são auxiliados pelas pastorais tornando “líderes” detentoras de uma visão que as associa à capacidade de salvar vidas ou ajudar outras pessoas a viver melhor. Além disso, a disposição de saberes relativos ao tratamento de problemas de relacionamentos familiares ou de violência doméstica, adquiridos com “voluntários, psicólogos que dão palestra gratuitamente”, é essencial na constituição da liderança.

Posto isso, como entender as lutas das lideranças camponesas sem ter presente a mística que as sustenta, sem perceber o papel importante da memória de todas as lutas anteriores na alimentação das lutas atuais? As mulheres camponesas e líderes das CEBs, ao referirem-se à “mística do estar-junto”, revelaram o sentido e o significado dos símbolos utilizados nas celebrações e nos encontros realizados nas CEBs, na Pastoral da Criança, nos sindicatos e nas associações. Percebemos que as recordações evocadas por esses símbolos são carregadas de afetividade comunitária; são fonte de comunhão psíquica; oferecem, pelo menos, uma racionalização da situação atual; e, por último, propõem lições para o futuro. Conforme, Dália,

*o momento da mística é muito importante, porque é o chamamento de cada um e de todos para a solidariedade e participação na luta [...]. Alimentamos nossa caminhada com a leitura orante da palavra de Deus que falam de sofrimento e esperança, justiça e paz, a partir do jeito de ser e viver do homem e da mulher agricultora. Daí, surge nosso modo de acreditar na proposta de um novo homem e uma nova mulher, com dignidade e justiça, que pode começar por aqui e a luta é um dos jeitos da gente conseguir. (Dália, 60 anos).*

Como exemplifica esse depoimento de Dália, a mística é um elemento presente no cotidiano das mulheres camponesas, líderes nas CEBs; produz um pensar nas formas em que se processa o contágio afetivo; e revela como o estar, o experimentar, o fazer junto com o outro recriam e produzem a vida. Desse modo, em potencial a prática da mística mobiliza as

pessoas na busca de melhorias para si e para os outros. Além disso, Dália acredita que a mística também desempenha um papel dinamizador no enfrentamento de questões relacionadas às injustiças e às desigualdades sociais.

Complementando essa ideia, Maffesoli (1996) entende que é na convivência ou no “estar-junto-com” que se revela a forma como os sujeitos se relacionam com os outros, como atuam, sentem e vivem com seus semelhantes. Na compreensão do autor, as dimensões éticas apontam para a existência de uma maneira de ser fundada na empatia, na proximidade, e essas dimensões promovem e potencializam os laços e as ligações entre as pessoas, as agregações baseadas em um dever ser, mas que se cristalizam a partir de “um estar junto comunitário”.

As mulheres lideranças das CEBs e de outros movimentos sociais, por meio de práticas de convivência, fomentam a luta por sobrevivência e por uma vida digna. Como pudemos ver em cada um dos perfis traçados neste capítulo, essa atividade requer o desenvolvimento de diversos saberes, os quais se constituem por uma formação associada à ação. Formação, por sua vez, alcançada por uma batalha contínua dessas lideranças, que, ao agirem, constroem novas possibilidades para a condição da mulher, pois conquistam a esfera pública, atuando nos movimentos dos quais fazem parte.

## **4 EVENTOS DE LETRAMENTO OBSERVADOS NAS CEBs**

Com o objetivo de apontar os eventos de letramento observados nas CEBs, neste capítulo serão analisados – a partir da experiência local com a leitura, a escrita e a oralidade – os modos de participação das mulheres camponesas líderes das Comunidades Eclesiais de Base nas culturas do escrito. Inicialmente, buscamos dar uma visão geral sobre a presença da leitura e da escrita nas CEBs: o que, por que, como e quando as mulheres que delas participam leem e escrevem; quem lê e quem escreve nas CEBs; e como se dá a mediação entre o oral e o escrito, entre o memorizado e o compreendido. Em seguida, descrevemos e analisamos práticas de leitura e escrita nas CEBs, especificamente a partir de algumas histórias de apropriação.

### **4.1 As CEBs como espaços onde ocorrem eventos de letramento**

Os estudos propostos por Hamilton (2000) sugerem que, para discutir eventos de letramento se devem levar em consideração alguns elementos básicos, a saber: participantes, ambientes e domínio, artefatos, e atividades. A partir desses pressupostos, podemos considerar que as práticas de letramento se constituem de modos por meio dos quais os membros de cada grupo social, movidos por inúmeros propósitos, lançam mão dos conhecimentos sobre leitura e escrita, tendo em vista atender às demandas dos contextos e das instâncias sociais.

Nesse sentido, estudar essas práticas sob o olhar dos estudos do letramento ou, mais precisamente, sob a abordagem da natureza social e ideológica significa teorizar o fenômeno, de acordo com a orientação estabelecida por Barton e Hamilton (1998), percebendo que: a) o letramento é mais bem entendido como um conjunto de práticas sociais efetivadas em eventos mediados por textos escritos; b) os diferentes tipos de letramento podem ser associados a distintos tipos de contextos; c) as práticas de letramento são moldadas por instituições e relações de poder; d) tais práticas se enquadram em metas sociais, em práticas culturais mais amplas; e) o letramento está historicamente situado; e f) as práticas de letramento estão em constante transformação, algumas se renovam mediante as demandas do contexto de interação.

O conceito de evento de letramento é elucidado por Street (2003, p. 6), com base em Heath (1983), ao descrevê-lo como “qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”. Trata-se de uma

situação mediada pelo texto escrito, seja por meio da interação face a face, seja por meio da comunicação em que o interlocutor está ausente. Já as formas mais amplas de leitura e escrita, que se dão nos contextos culturais, são as práticas de letramento.

Letramento é uma prática social, não somente uma técnica ou uma habilidade neutra. Os modos pelos quais as pessoas aprendem a ler e escrever são ligados às formas de conhecimento, de identidade, e modos de ser de cada lugar. Mas ainda sim é ideológico porque são ligados às visões de mundo desses contextos particulares, e com suas aspirações de dominação e marginalização de outros. Os letramentos são práticas sociais em essência porque eles acontecem na interação entre as pessoas. (STREET, 2003, p. 77-78)<sup>81</sup>.

Street (2003) argumenta que pesquisas em *New Literacy Studies* (NLS), ao mudarem a visão sobre o letramento, sugerem que as práticas de letramentos variam de acordo com o contexto, com a cultura, e que existem efeitos diversos ocasionados por diferentes letramentos e condições. Inicialmente, essa noção toma como referência uma concepção de letramento – modelo ideológico (STREET, 1984) – não como um fenômeno universal, mas como um conjunto de práticas sociais ligadas à escrita em instituições e contextos sócio-culturais específicos, para objetivos particulares.

No que concerne aos estudos brasileiros sobre o termo letramento, Kleiman (1995, p. 3) o entende como um conjunto de “práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”.

Observamos que os eventos de letramento, as relações entre a escrita e o meio social, das mulheres nas CEBs ocorrem por intermédio de sua participação em ambientes específicos ou de seus contatos interpessoais. Nessas situações, a leitura e a escrita se constituem agentes de comunicação e significado. Usualmente, nas CEBs há um ou mais textos escritos centrais para a atividade, a partir deles geram-se condições para ler, escrever e conversar. O evento de letramento a seguir ilustra bem nossas afirmações.

Dentre os encontros de formação “Construindo Cidadania”, propostos por uma das cartilhas elaboradas pela Pastoral da Criança, observamos a realização do terceiro, coordenado por Íris e um grupo de mulheres que a acompanhava na comunidade, conforme a descrição do diário de campo do dia 21 de abril de 2012, das 8h às 11h:

inicialmente, Íris deu as boas vindas com cantos e dinâmica de acolhida, em seguida, apresentou a temática do encontro “CIDADÃ MULHER”, usando um cartaz com fotos de mulheres e uma frase “DIREITOS DA MULHER”. Convidou os participantes para observarem as imagens e as frases. Continuando, leu “Um fato da vida” que contava a história de um grupo de

---

<sup>81</sup> Para aprofundar-se sobre os conceitos de modelos de letramento e em suas especificações como autônomo e ideológico, ver Street (2003).

mulheres camponesas que se reuniram e organizaram um mutirão para conseguir assinaturas no abaixo-assinado contra o descaso com a saúde pública no município [...]. Após coletadas as assinaturas, agendaram um encontro com o prefeito, levaram o documento e expuseram suas reivindicações. Prosseguindo, propôs a leitura bíblica (Êxodo, 1, 15-20) de forma compartilhada [cada mulher leu um versículo]. Após a leitura, Íris convidou o grupo para uma roda de conversa sobre as seguintes questões, expostas em um cartaz: “1. Como as mulheres são tratadas em nossas famílias, comunidade e sociedade? 2. Qual o desafio que o texto bíblico traz para nossa comunidade? E para a Pastoral da Criança? 3. Diante do fato da vida e do fato da Bíblia quais as lições que podemos tirar?” E, por fim, em outro cartaz tinha a seguinte proposição:

Quais são as palavras que a gente lembra quando diz:	
HOMEM	MULHER

À medida que as mulheres iam falando, Íris escrevia as palavras nas colunas referentes ao homem e à mulher [...]. Após o lanche, Íris confeccionou com as mulheres um mural sobre direitos individuais, coletivos e sociais referentes a homens e mulheres que foi exposto no salão comunitário. Encerramento com um momento de oração espontânea e avisos.

A observação do modo como os eventos de letramento são mediados pelos textos bíblicos nos possibilitou inferir que o ouvir e o ler adquirem marcas materiais muito distintas e, naturalmente, provocam, de modos diferentes, ouvintes e leitores. Com base nas leituras realizadas, os leitores desenvolvem conceitos, pensamentos, reflexões e conexões com outros textos e situações, ou seja, a leitura permite intertextualidades. Nessa perspectiva de leitura como prática intertextual, as práticas sociais e religiosas são ressaltadas, uma vez que tais relações entre diferentes textos ocorrem no plano das interações sociais que se realizam em contextos não escolares.

Dessa forma, os sujeitos que participam dos eventos de letramento não têm que dominar necessariamente a tecnologia da escrita, mas precisam compreender o contexto no qual a escrita está sendo usada. Portanto, são diversos os contextos em que a leitura e a escrita aparecem e também as práticas religiosas de letramento.

De uma forma geral, constatamos existir, no grupo das mulheres estudadas, várias práticas de leitura e escrita com usos e funções diferenciadas: interação social e lazer; busca de informações; divulgação de atividades; anotações; auxílio à memória; registro em livro ata; leitura de textos religiosos, literários e didáticos; e outras.

#### 4.2 O que se lê e o que se escreve nas CEBs?

A leitura é uma atividade extremamente complexa, que não se pode resumir a uma simples decodificação do escrito. Ler é muito mais do que discernir palavras, é atribuir-lhes

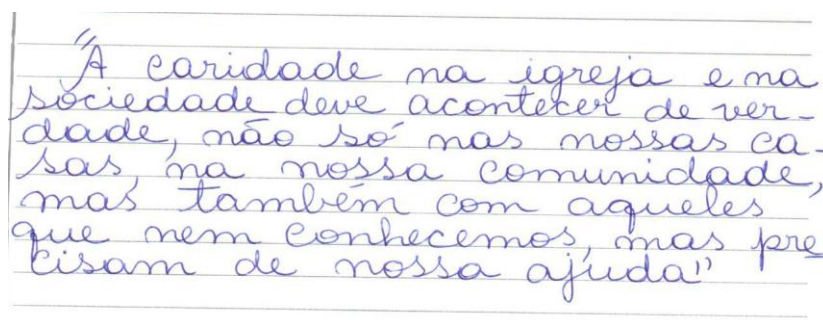
sentido. Segundo Silva (2005), ao experienciar a leitura, o leitor executa um ato de compreender o mundo, pois não apenas decodifica seus sinais e signos, mas assume uma postura diante do texto, transformando-o e transformando-se.

Nas comunidades aqui estudadas, as leituras religiosas estão presentes em todos os casos pesquisados. As mulheres camponesas comprometidas de alguma maneira com atividades de liderança são as que mais se envolvem em práticas de leitura e escrita religiosas.

De fato, ao solicitarmos às mulheres das CEBs em estudo, que assinalassem os tipos de material escrito que possuíam em suas residências, o maior número de indicações recaiu nos livros sagrados ou religiosos. Em seguida, vieram os textos jornalísticos (cartilhas, jornais, revistas, panfletos, boletins, etc.); livros literários, didáticos e dicionários; registros memorialísticos com fotos de família e história da comunidade; e impressos de controle do tempo (calendários e folhinhas). Aliás a posse e a circulação de materiais escritos nas residências dessas mulheres e nas comunidades onde vivem fazem com que a religião exerça influência maior sobre o letramento social que a escola.

No ano de 2012, por exemplo, a Diocese de Caetité propôs às lideranças comunitárias o estudo, em grupo de discussão, do documento sobre a Constituição Pastoral *Gaudium et Spes* que aborda “As alegrias e as esperanças – a missão da igreja na contemporaneidade”. O tema gerador dos encontros foi a caridade. Após a realização de um desses encontros, Hortênsia leu em voz alta e comentou uma das anotações feitas em seu caderno de registro (Figura 8).

**Figura 8 – Apontamentos feitos por Hortênsia em seu caderno de anotações**



A caridade na igreja e na sociedade deve acontecer de verdade, não só nas nossas casas, na nossa comunidade, mas também com aqueles que nem conhecemos, mas precisam de nossa ajuda'

Fonte: Fotografia feita pelas pesquisadoras (Diário de campo, 20 ago. 2012).

O período de observação e as entrevistas com as participantes da pesquisa possibilitaram-nos compreender que as práticas de leitura e escrita envolvem valores, atitudes, sentimentos e relacionamentos sociais. Os usos da leitura, por sua vez, dependem sempre dos sujeitos que leem, dos contextos em que se desenvolvem, dos objetivos práticos a que respondem e dos valores e significados neles inscritos, como podemos observar neste trecho do diário de campo:



Era sábado. Cheguei à Comunidade de Jasmim às 18h. Cumprimentei as pessoas e logo fui informada que haveria celebração no salão comunitário. [...]. A celebração religiosa foi mediada pela leitura e pela escrita de textos, imagens, exibição de vídeos e cantos sobre a temática do encontro: “Fraternidade e Saúde Pública”. Foram distribuídos livros com o roteiro do encontro. Jasmim leu texto bíblico e comentou com o grupo. Ao final do encontro, vários avisos são enunciados e a programação é distribuída para os presentes. A semana se apresenta cheia de reuniões e tarefas para toda a comunidade: reunião das catequistas, reunião da nova direção da associação, reunião da Pastoral da Criança, encontro do CPP e palestra no sindicato. (Diário de campo, 24 mar. 2012).

No processo de formação da fé e das atividades que realizam nas CEBs, na Pastoral da Criança e na associação, Jasmim exerce atividades práticas de leitura e escrita. Essas práticas lhe possibilitam mobilizar determinadas habilidades referentes a aprendizados ligados à prática de leitura, à expressão escrita e à expressão oral. Jasmim explicou que a religião Católica, tradicionalmente, valorizou a transmissão oral, mas nos últimos tempos tem se empenhado para que seus fiéis leigos tenham mais acesso à cultura escrita. Assim, ainda que a comunicação oral-auditiva seja uma característica acentuada, jornais, revistas, panfletos e livros constituem suportes de textos encontrados na maioria das celebrações religiosas e nos encontros de formação. Questionada sobre o que lê e escreve nas CEBs, Jasmim relatou:

*Leio de tudo um pouco. A Bíblia é o livro que mais leio, porque todos os dias eu leio um trecho do evangelho, um salmo e uma outra leitura do velho ou do novo testamento, depende do que está orientado na liturgia diária que a gente recebe todo mês. [...]. Leio toda semana o material da catequese, o jornal mundo jovem, a revista pastoral, a revista família cristã, o folheto do culto, o livro de canto, as apostilas dos encontros de formação, livros da Pastoral da Criança [...]. É muita coisa, não dá para falar tudo, né? [risos] [...]. Escrevo o que entendo daquilo que leio no meu caderno de anotações ou na minha agenda. [...] A gente escreve também os roteiros dos encontros pra não esquecer. Escrevo também cartazes, escrevo a pauta e a síntese das reuniões no livro ata, registro no livro caixa o que entra e o que sai, faço relatórios, prestação de contas. (Jasmim, 53 anos).*

Jasmim lembrou ainda que na infância teve acesso a vários livros, podendo tocá-los, levá-los consigo para ler dentro e fora da escola. Outro fato marcante, relatado por ela, aconteceu na terceira série, quando teve sua redação premiada como a melhor da escola, conforme apresentamos no capítulo 3.

Sobre a posse de materiais escritos e as marcas de leitura observadas nas residências e nas Comunidades Eclesiais de Base onde vivem e atuam as mulheres camponesas participantes desta pesquisa, encontramos: Bíblia, documentos da Igreja, Jornal Mundo Jovem, Jornal Brasil de Fato, material da catequese e da Pastoral da Criança, livros didáticos e literários dos filhos e dos netos, livros e cadernos de receitas culinárias, cadernos e livros de

letras de música, escritos informativos, cordéis, cartas, cartões, folhetos de propaganda, agendas, cadernos com anotações, entre outros. Ao observarmos e descrevermos os usos cotidianos de materiais escritos, detectamos a existência, em grande quantidade, de materiais impressos de leitura, tanto no recinto doméstico quanto no religioso. Notamos, porém, desigualdades das apropriações individuais de leitura, devido às formas de aquisição e circulação de escritos e às possibilidades de produção da leitura para além dos muros escolares<sup>82</sup>.

A entrevistada Dália, por exemplo, salientou que seu acesso, na infância, ao material de leitura foi bem restrito. Da escola, lembrou-se dos exercícios repetitivos e das continhas no quadro, da palmatória e dos castigos dados pela professora. Ela recordou que o acesso ao material de leitura e à escrita se deu só na vida adulta.

*Vim pegar em livros, cartilha, jornais, assim, depois da comunidade e do sindicato, aí, é papel que a gente não dá conta de ler [...]. No tempo que eu frequentei a escola e também no tempo da escola dos meus filhos mais velhos, os livros eram comprados e eram poucos, mas agora também na escola tem muitos livros, hoje só não lê quem não quer, porque material não falta. (Dália, 60 anos).*

Margarida nos contou que aprendeu a ler nas CEBs e a interpretar a Bíblia com as animadoras da comunidade e seu tio. E acrescentou: *“O folheto do culto foi minha cartilha e a Bíblia, além de ser a Palavra de Deus, foi meu livro preferido. Adorava as histórias da Bíblia, viajava com elas”*. Além disso, afirmou que a partir da década de 1990 se intensificou a circulação de *“cartas abertas, cartilhas, jornais, boletins diocesano, livros de cantos, livros da Novena de Natal, material da campanha da fraternidade, material da catequese, material da associação e sindicato”* na comunidade. Ela acredita que a escola noturna que frequentou na idade adulta foi um suporte que lhe possibilitou lidar melhor com esses materiais impressos que circulavam na comunidade, mas reconheceu: *“foi nas CEBs que aprendi a ler e escrever e foi lá também que comecei a pegar nos livros e escrever, porque tinha que anotar muita coisa”*.

Curioso que todas as mulheres entrevistadas disseram conhecer alguém que tinha sido alfabetizado por meio do material escrito que circulava nas CEBs, principalmente entre 1980 e 1990. Segundo Margarida, mesmo quem não sabia ler comprava a Bíblia e os livros de cantos, em suas palavras: *“Ouvia as histórias, gostava, daí pegava e lia soletrando e aprendia [...] Tinha umas bem bonitas do Mar Vermelho, de Davi, José, Sansão, Abraão, o*

---

<sup>82</sup> Para o aprofundamento da discussão em torno de possíveis fatores e circunstâncias que configuram, determinam e diferenciam práticas de leitura e escrita de camponeses, ver o trabalho de Carvalho (2008).

*nascimento de Jesus, [...] Muita gente desasnou a ler e não parou mais, queimava até as panelas [risos]*”.

A fala de Margarida parece indicar que, por meio da memorização e da apropriação dos textos bíblicos lidos por homens e mulheres em um processo solitário de reconhecimento das palavras, aqueles leitores davam um significado ao sistema de escrita. As CEBs têm uma característica muito peculiar que lhes diferencia enquanto movimento popular católico: a bíblia está nas “*mãos do povo*”, os participantes podem ter acesso ao livro sagrado e interpretá-lo tomando como referência a sua realidade. A propósito, diz o refrão de um canto das CEBs: “A Palavra de Deus já chegou! Nova luz clareou para o povo, quando a Bíblia Sagrada se abriu, todo pobre já viu mundo novo!” (Diário de campo, 09 set. 2012). As CEBs é um espaço no qual todos os participantes podem manusear, ler, escrever, opinar e dizer o que acham dos textos bíblicos.

Com efeito, nas CEBs, as mulheres fazem uso da leitura e da escrita de acordo com suas necessidades. A fluência depende da frequência e do contato que elas têm com o objeto de leitura e escrita e com o tipo de texto a que estão expostas. De costume, nos encontros das CEBs são produzidos versos, poesias e textos que não são de forma nenhuma simplórios, mas carregados daquela “*sabedoria do povo*”, conforme afirmado por Dália. Acreditamos que o acesso ao “material escrito” essencialmente religioso as faça leitoras da vida, capazes de reconhecer os símbolos bíblicos e interpretar as imagens, compreendendo, assim, os usos sociais da leitura e da escrita mesmo que não tenham o domínio de um código escrito, ou seja, mesmo que não sejam alfabetizadas e não tenham passado pelo processo de escolarização.

Além da leitura de fatos da vida, história e testemunho de pessoas, biografias de Santos e Mártires, livros da catequese e do Leonardo Boff, poesias de Khalil Gibran, livros sobre a comunidade e o sacramento, e livros e apostilas sobre comunidades quilombolas, Acácia tem em sua residência muito material impresso distribuído pela Pastoral da Criança: “Guia do líder da Pastoral da Criança”, “Caderno do líder”, Folha de acompanhamento e avaliação mensal das ações básicas de saúde e educação na comunidade, “10 mandamentos para a paz na família”, “Cartelas laços de amor”, “Acompanhamento Nutricional”, “Jornal da Pastoral da Criança”, “Articuladores junto ao Conselho de Saúde”, “Acidentes na Infância”, “Saúde e Nutrição Infantil em áreas Pobres do Norte e Nordeste do Brasil”, “Manual sobre a missão do líder da Pastoral da Criança”, “Cartilha Mobilização e Tratamento da Água”, “Cartão da Gestante”, “Caderneta da Criança” e “Roteiros de Círculos Bíblicos”. Tendo em vista o que observamos na casa da entrevistada, a esses materiais podemos acrescentar: livros educativos sobre a organização e o acompanhamento de oficinas de brinquedos e brincadeiras na

comunidade, alimentação alternativa e hortas caseiras, saúde bucal, diarreia, ação de comunicação popular, hanseníase, e outros.

Posto isso, indagamos: que tipo de escrita circula nas CEBs? Para compreendermos a presença da escrita na participação das mulheres nas CEBs, tomamos como exemplo o “Caderno do Líder da Pastoral da Criança”, referindo-se a ele, Acácia comentou: “*esse caderno foi criado para ajudar e orientar a gente fazer o relatório do trabalho da Pastoral da Criança*”. Explicou também que nele constam 27 indicadores, referentes à criança e à gestante, que necessitam ser acompanhados pelo líder, entre eles estão: vacinas, peso, desnutrição, consulta pré-natal, mês de gestação; além de indicadores de oportunidades e conquistas que devem constar no relatório enviado a coordenação nacional da Pastoral da Criança. Em relação a eles, a entrevistada especificou: “*Nessa parte do livro a gente anota as coisas que a família fala, é bom porque fica tudo registrado, daí é bem mais fácil, [...] qualquer tempo é só pegar o caderno que as coisas estão lá*” (Acácia). A segunda parte do caderno refere-se aos registros da ausência de atendimento pelo serviço de saúde e das mortes, nessa seção pode ser constatada a soma de esforços com o Sistema Único de Saúde (SUS) do Ministério da Saúde. O Caderno do Líder é, portanto, o instrumento que dá sustentação ao Sistema de Informação da Pastoral da Criança.

Acácia e Íris afirmaram que ao visitarem as famílias esforçam-se para estabelecer um elo entre a comunidade e as famílias. Assim, ao realizar as atribuições de líder, elas distribuem material impresso, fazem leituras e anotam informações coletadas a partir das conversas com a família. Íris relatou que um dos textos distribuídos e lidos com a família visitada é “10 Mandamentos para a Paz na Família”. Segundo ela, o material contém lições de respeito, união familiar, direitos e deveres.

O caderno de anotações nos encontros de formação de lideranças, as agendas, o livro ata e presencial das reuniões, e a elaboração de cartazes fazem parte do cotidiano das mulheres camponesas lideranças das CEBs, do sindicato, do Movimento de Mulheres Camponesas, da associação, da Pastoral da Criança e de outras instâncias formativas. Para elas, a escrita representa registro, memória e documentação, permitindo que a comunicação perdure no tempo e no espaço, como podemos notar no depoimento a seguir:

*foi quando eu comecei a participar das reuniões que eu aprendi a ler melhor e a fazer anotações. No início, eu tinha dois cadernos: um meu e o outro para meu filho que me acompanhava. Aí, né, a gente anotava, quando chegava em casa, eu lia minhas anotações e ele lia as dele. Ele me corrigia, me ensinava escrever direito. No início, só eu lia o que escrevia, faltava letra, às vezes colocava demais, tinha muitos erros [...]. Hoje ainda erro, mas é menos [pausa: foi pegar o caderno de anotações para mostrar]. Veja o*

*meu caderno, têm erros, rabiscos porque eu releio o que escrevi e, quando tenho dúvidas, vejo no dicionário que eu tenho aí. Sabe como é o dicionário é muito bom. Adoro ler o dicionário. Quando tenho tempo, passo horas com o dicionário, porque além de aprender a escrever corretamente eu aprendo o significado de muitas palavras novas, né? Assim eu aprendo falar difícil [risos]. Sabe por que meus textos ficam riscados? Porque eu não gosto de escrever de lápis, desde quando estava matriculada na EJA só escrevia de caneta. A tinta da caneta é mais forte, a escrita é firme. Olha pra isso que eu escrevi de lápis e isso que eu escrevi de caneta, [aponta com o dedo] veja a diferença. (Margarida, 62 anos).*

Margarida faz uso social da agenda de compromissos, dos bilhetes, das cartas, dos informativos, das listas, das receitas culinárias, dos cadernos de anotações e dos outros meios de registro que utiliza. Em uma das visitas que fizemos a ela, observamos que em seus cadernos de anotações, além dos registros das reuniões, ela também faz apontamentos das leituras de cartilhas, apostilas e outros materiais impressos que circulam na comunidade e que considera relevantes. Sob a responsabilidade dela ficam o livro ata, o livro presencial e o livro caixa, no qual são registradas as entradas e as saídas de dinheiro da comunidade. Explicou que os registros nesses livros são feitos pela secretária e pela tesoureira, mas pelo fato de serem novatas se ofereceu para ajudá-las até pegarem a prática (Diário de campo, 31 jul. 2012).

Em visita à casa de Margarida, constatamos ainda que ela desempenha um papel burocrático, que assume interna e externamente nas CEBs: havia pessoas que a procuravam para que assinasse documentos variados. Perguntamos a ela sobre a ocorrência do que observamos e ela explicou-nos: *“hoje pra aposentar ou receber qualquer benefício social é preciso comprovar onde a pessoa mora e o que ela faz, então, a gente dá atestado, faz carta de encaminhamento, o que for preciso”*. Algumas pessoas chegam com documentos já elaborados, os quais ela assina após uma leitura atenta; outros fazem pedidos de documentos para os quais ela possui modelos ou formulários.

De maneira geral, as casas das lideranças comunitárias – em especial as dos animadores das CEBs, do presidente da associação, do sindicato, do movimento de mulheres camponesas e outras lideranças, que têm contato externo e interno bastante intenso – são referências da comunicação que envolve a produção e o uso da escrita. Tais líderes recebem e distribuem correspondências, avisos e convocações.

Dália, quando a visitamos, mostrou-nos as anotações que fez ao assistir um curso sobre o *“uso do sorgo na alimentação humana”*, ministrado pela Comissão Pastoral da Terra (CPT). No curso, utilizando o sorgo, aprendeu a fazer pipoca, cuscuz, mingau e pamonha. Ela relatou que com a ajuda da neta transcreveu as receitas da apostila que recebeu no curso para o seu caderno de receitas culinárias. Além disso, mostrou-nos os manuscritos de poesia e

frases selecionadas, copiadas nas agendas e colecionadas por ela, e o caderno com as anotações do curso de informática do qual participa no sindicato (Diário de campo, 1 ago. 2012).

Jasmim narrou que na infância gostava de escrever e ilustrar suas histórias em seu caderno de redação que guarda até hoje. A entrevistada recorta, cola e anota tudo o que acha interessante, por exemplo, testemunhos e curiosidades. Outra prática de escrita realizada por ela se refere aos roteiros e às pautas de encontros de catequese, reuniões, cultos dominicais e outros eventos que habitualmente registra.

Em relação ao hábito de realizar anotações, Acácia comentou:

*desde quando começamos a participar de encontros, a gente tem o costume de anotar. É bom pra não esquecer, né? Também o que tá escrito fica documentado. A gente sempre teve orientações de como planejar os encontros, isso ajuda muito a organizar o trabalho [...]. Também tenho um caderninho onde escrevo os roteiros do programa de rádio que faço todo sábado. É um programa infantil que se chama “Cantinho da Criança”. Na programação do encontro, tem a hora de contar histórias, das brincadeiras, de ler as cartas que as crianças me enviam, das músicas infantis que tocam no programa. Então, tenho que me preparar [...] e, aí, o roteiro me deixa mais segura e não tira minha espontaneidade [...]. Você precisa ver, é meu caderno de paródias, é um capricho, muito cobiçado [...]. Ah, eu também tenho um diário onde escrevo as coisas mais íntimas que acontece comigo. (Acácia, 38 anos).*

Além dos roteiros do programa de rádio e das anotações diversas, Acácia escreve poesias e paródias sobre temas discutidos nas reuniões da comunidade, nos encontros de formação, nos momentos de confraternização e celebração da vida, e em outras situações. Para ela, a escrita representa registro, documentação, organização e segurança, o que possibilita que o conteúdo registrado expanda-se temporal e espacialmente. Nesse sentido, Acácia compreende que o registro representa muito mais que uma anotação no caderno ou na agenda, um roteiro de programa de rádio ou de um encontro, pois permite pensar e refletir sobre cada decisão que foi ou será tomada, admite o aprimoramento do trabalho comunitário e sua frequente adequação às necessidades dos membros da comunidade.

Observamos que nas CEBs está se diversificando o acesso a materiais impressos devido à participação dos sujeitos em eventos como feiras, conferências, seminários, marchas, oficinas de formação e outros. Pelos elementos discutidos nesse tópico, compreendemos que a presença da escrita nas CEBs influencia no movimento interno relacionado à cultura escrita, pois “*de uma forma ou outra as lideranças precisam saber ler e escrever um pouco ou ter alguém do lado pra ajudar [...]; como tem o secretário, alguma coisa assim, porque [...] sem ler e escrever nada [...] é difícil demais*”. (Margarida, 62 anos).

Nos encontros de formação, as participantes deste estudo informaram ter interesse de ler os materiais escritos que são distribuídos. Para elas, o processo formativo desenvolveu a sensibilidade para leitura de textos referentes às questões sociais. Segundo as líderes, ocorreu, assim, o engajamento delas na luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes, pelos direitos humanos e pelos direitos das mulheres e dos negros. Relataram que ao final de cada encontro de formação surgiam propostas que eram transformadas em ações concretas nos locais onde atuavam como lideranças. Nesse sentido, Soares (2010, p. 63) destaca a necessidade de estudos sobre “as diferenças entre grupos socioculturais quanto ao acesso a materiais escritos, quanto a natureza do material escrito disponível, quanto aos valores atribuídos à escrita, quanto aos usos que são feitos da leitura e da escrita”.

Em última análise, a relação das mulheres com a cultura escrita não é algo mecânico, mas dinâmico. Como vimos, a leitura e a escrita estão presentes de tal forma nas CEBs que acabam definindo o ritual ou o evento, enfim a vida dos participantes dessas comunidades.

#### **4.3 Como se lê e como se escreve nas CEBs?**

Sabe-se que historicamente as práticas de leitura têm mudado, assim como a materialidade dos textos escritos. Essas mudanças se refletem na formação dos leitores de cada época e lugar. Chartier (2001c), entre outros teóricos, dedicou grande parte de suas pesquisas ao estudo das práticas de leitura, fator que considera muito importante para conhecer como o leitor chega à apropriação do texto.

Desse modo, Chartier (2003, p. 44) discute as maneiras pelas quais os escritos e seus suportes contribuíram para a compreensão de seus significados subjacentes, apontando que “cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações”. Por outro lado, é bem provável que o suporte influencie também a própria produção do escrito a ser veiculado.

Assim como as técnicas e os procedimentos da produção dos suportes impressos, manuscritos e audiovisuais foram se modificando, o leitor também sofreu mudanças ao longo do tempo. Se pensarmos em um leitor de textos eletrônicos, temos que reconhecer que a relação entre ele e o texto escrito será muito diferente da interação de um leitor com o texto escrito, manuscrito ou impresso antes da chegada da internet.

Jasmim aprecia os diferentes modos de ler assim como os vários hábitos pessoais de leitura. Para ela, o leitor precisa encontrar a própria maneira de ler para apropriar-se dos livros que lhe chegam às mãos. Reconheceu que sua história como leitora foi construída graças à

orientação de outros leitores, que a guiaram no aprendizado da leitura, dos significados e dos sentimentos possíveis evocados pelas palavras, como afirmou no seguinte depoimento:

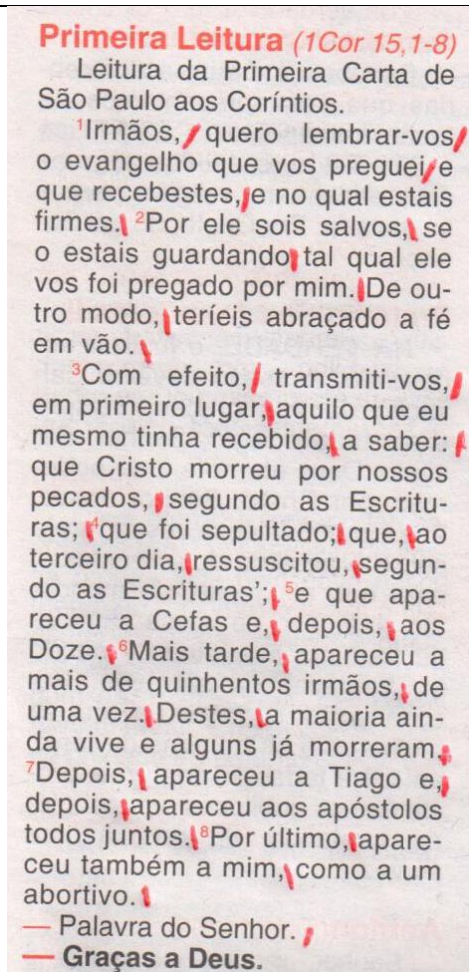
*[...]. Aprecio quando a pessoa lê a Bíblia devagar, com calma, para nos pontos, isso deve acontecer com qualquer livro, mas a leitura da Bíblia é em primeiro lugar. [...] O modo de ler a Bíblia é diferente porque ela não é um livro de ciências nem de matemática, [...] é um livro de fé que sempre comunica uma mensagem para gente. [...] Aprendi com meus formadores que é preciso trazer a mensagem para a nossa realidade, isso é muito difícil, nem sempre a gente consegue, mas é necessário, porque não podemos interpretar a Bíblia ao pé da letra, é preciso trazer para a nossa realidade, contextualizar como aprendi na escola de formação integral. Se não for assim, por exemplo, podemos considerar a Bíblia machista [...]. Toda leitura da Bíblia tem algo para nos comunicar, às vezes a gente demora para descobrir porque a Bíblia é como um coco de casca dura, esconde dentro uma água que mata a nossa sede. [...] Pra gente beber dessa água precisa de um facão que quebra a casca do coco e nos oferece a água que mata a nossa sede. [...] Penso que para entender a Palavra de Deus na Bíblia depende da forma como a gente lê sozinho e na comunidade, mas tem que ler com fé, perseverança, concentração. (Jasmim, 53 anos).*

Quanto ao seu modo de ler, Jasmim enfatiza que prepara bem e com antecedência a leitura. Ela ressaltou a necessidade de familiarizar-se com o texto, pois à medida que conhece o conteúdo lido passa a compreendê-lo melhor. Afirmou também que antes de ler em voz alta se esforça para compreender o sentido do texto, captar sua estrutura, suas articulações, seus pontos mais altos, porque acredita que essa preparação prévia dá segurança ao leitor e expressividade ao ato de ler, principalmente quando o texto em questão é a Bíblia. Jasmim considera a leitura dos textos bíblicos diferente da leitura de livros de História, Geografia, Ciências e outros. Para ela, o leitor não diz sua palavra, mas a de Deus. Quando expôs que aprecia a pessoa que lê devagar, enfatizou que o ouvinte requer tempo para sentir, entender e assimilar a mensagem do texto. Indicou, portanto, que é preciso saber fazer pausas e manter um tom geral de calma e disse: *“quando leio depressa, sinto que as pessoas entendem menos [...] acredito que a leitura assim tem mais dificuldade para entrar no nosso interior”*.

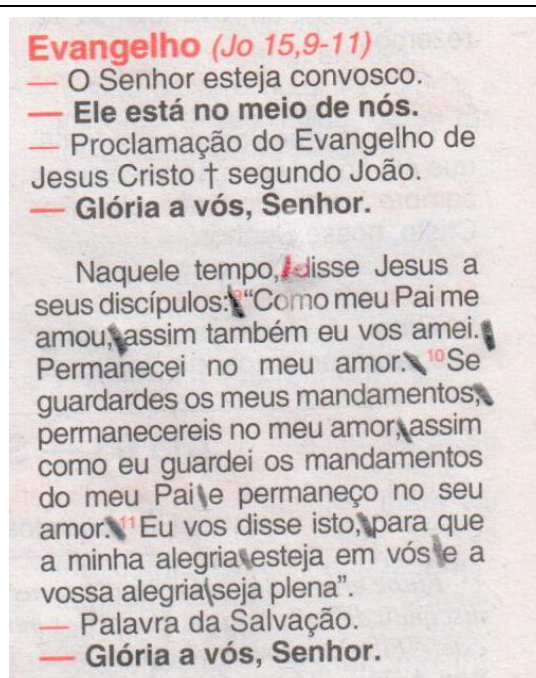
Observamos nos encontros celebrativos das CEBs que os leitores, assim como Jasmim, preparavam com antecedência a leitura. Preparar uma leitura expressiva, para eles, é saber que entonação se deve dar a cada frase, quais são as frases que devem ser ressaltadas, onde estão os pontos e as vírgulas, e qual a pontuação do texto, conforme podemos ver nas Figuras 9 e 10:



**Figura 9 – Marcas de pontuação feitas por Dália no seu livro Liturgia Diária**



**Figura 10 – Marcas de pontuação feitas por Dália no seu livro Liturgia Diária**



Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora (Diário de campo, 2 de maio 2013).

Fonte: Fotografia feita pela pesquisadora (Diário de campo, 3 de maio 2013) <sup>83</sup>.

Nesse caso, as marcas nos sinais de pontuação, feitas nos textos lidos por Dália, por exemplo, evidenciam que as pausas da oralidade nem sempre coincidem com a pontuação escrita. Além disso, Dália relatou-nos que se sente melhor ao ler unidades mais curtas de pontuação. Explicou que, ao fazer a leitura prévia dos textos, utiliza barras para sinalizar as pausas, pois apenas os sinais de pontuação seriam instáveis demais para usá-los na leitura oral. Desse modo, ela insere ou altera as referências existentes, estabelecendo novos modos de pontuar. Para isso, observa quais são as palavras, as expressões e/ou as frases mais importantes, isto é, as que deverá enfatizar; onde deve fazer pausa breve ou prolongada; onde precisa evitar a pausa; e qual o tom de voz, o ritmo e o movimento que empregará no texto ou nas partes.

Nessa direção, Acácia nos contou como lia nas CEBs:

<sup>83</sup> Os textos utilizados por Dália foram extraídos da revista “Deus conosco: dia a dia” (SANTUÁRIO, 2013).

*Na celebração do culto leio assim: encosto no ambão, respiro, olho para a Bíblia e olho pra o povo. Aí começo a ler devagar, sem pressa. [...]. Antes de ler Palavra do Senhor, faço uma pausa, aí leio Palavra do Senhor e espero no ambão o povo responder graças à Deus, aí volto pra meu lugar. [...] Hoje leio sem pressa, mas foi preciso muito ensaio. Ler com aprumo e segurança requer muita dedicação e foi isso que aconteceu comigo.*

Acácia reconheceu que ler o texto em voz alta requer exercícios. Durante as visitas a sua comunidade, pudemos acompanhar seu esforço em realizar a leitura oral várias vezes antes das celebrações. Desse modo, ela identificava armadilhas fonéticas e evitava tropeçar na pronúncia de algumas palavras.

Percebemos, assim, que a tarefa do leitor nas CEBs é de exprimir, por meio do modo de ler, os sentimentos do autor e das personagens. Portanto, os oradores são orientados pelos agentes da pastoral litúrgica a ler o texto com antecedência e observar os seguintes pontos: quem fala no texto? A quem fala? Sobre quê? Com que finalidade? Qual o gênero do texto? É um relato, uma exortação, um diálogo, uma oração ou uma censura? O que sentem as personagens que aparecem no texto? Há palavras difíceis de compreender? Que significam? O texto é divisível em partes? Onde começa e acaba cada seção? Tais tópicos devem ser assimilados pelo leitor, pois este, por meio de seu modo de ler, tem a responsabilidade, conforme relatou Jasmim, de “*promover o encontro entre Deus que fala e os ouvintes*”.

Realmente, observamos, durante as visitas, grande preocupação das mulheres animadoras das CEBs em formar bem os leitores, porque reconhecem que esse é um serviço importante dentro da comunidade. Dessa maneira, os que o realizam devem estar conscientes disso e viver a alegria e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de ser os que tornarão possível que a assembleia receba e celebre aquela Palavra com a qual Deus fala a seus fiéis. Sobre isso Jasmim argumentou:

*[...] não é fácil ler a Bíblia para os outros. Quanto mais a atitude interior diante do texto for de humildade, melhor será a leitura. [...] Quando estou lendo um texto bíblico, não sou eu que estou falando, o eu que lá se revela não sou eu, mas é Deus. [...] Não sou eu que me irrito, que consolo, que exorto, mas Deus. [...]. A diferença entre uma boa e uma má leitura da Bíblia surgirá quando, em vez de tomar o lugar de Deus, eu aceito muito simplesmente servi-Lo. (Jasmim, 53 anos).*

O ofício de leitor é um dos mais importantes nas CEBs, pois, ao proclamar a Palavra de Deus, palavra de autoridade, como explicou Jasmim, ele não é um simples repetidor de palavras, mas torna-se um instrumento de Deus para comunicar-se com as pessoas que estão ali celebrando. Na compreensão de Jasmim, o leitor empresta sua boca, voz e todo o seu ser para que a Palavra de Deus possa chegar àquelas pessoas.

Hortênsia, ao explicar como se lê nas CEBs, enfatizou a necessidade de articular a leitura da Bíblia com a vida cotidiana:

*os membros das CEBs encontram nos textos bíblicos sua própria história: suas lutas, seus sofrimentos, suas esperanças [...]. O Evangelho deve estar iluminando e questionando a vida, os trabalhos, o sindicato, a roça [...]. Hoje, quando leio a Bíblia, procuro nela as coisas da vida, a gente nem precisa sair da comunidade para entender a Bíblia. É só a gente ler ou escutar uma ou duas vezes, pensar na realidade da vida e encaixar nela o Evangelho: todo mundo compreende, fácil, que o Evangelho está aí, no meio do nosso caminho. Há uma influência mútua da vida sobre a Bíblia e da Bíblia sobre a vida. Penso que uma sem a outra só se entende pela metade. (Hortênsia, 38 anos).*

Esse depoimento de Hortênsia leva-nos a entender que a Bíblia é o texto, a comunidade é o contexto e a realidade é o pretexto. Para ela, o modo de ler os textos bíblicos está diretamente articulado aos saberes da experiência comunitária, em suas palavras: “*o hábito de ler a realidade a partir de textos bíblicos*”. A linguagem e a realidade se prendem dinamicamente, uma vez que a compreensão do texto implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Nessa direção, Paulo Freire afirma que

o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar [...]. Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE, 1977, p. 48).

Ler a realidade, para Freire e para os integrantes das CEBs, não inclui apenas a capacidade formal do manejo do conhecimento, mas, sobretudo, a habilidade de nela intervir como sujeito capaz de fazer a própria história. Posto isso, Fernandes (2009) destaca a influência freireana nas formulações pedagógicas e nas práticas formativas das CEBs, que, inspiradas no método “Paulo Freire” de alfabetização de adultos, executam uma metodologia que leva da conscientização à ação. Nos roteiros de celebrações e no material impresso, encontramos com frequência várias expressões relacionadas ao conceito de realidade: “estudo da realidade”, “conhecimento crítico da realidade”, “realidade vivida”, “realidade a ser transformada”, dentre outras.

Margarida, por exemplo, deu muita atenção aos modos como ocorreu sua inserção e sua participação nas CEBs e reconheceu as contribuições dessa experiência em seu processo formativo, como podemos notar neste depoimento:

*[...] a vida nas CEBs não é só oração é também ação, não podemos ler a bíblia ao pé da letra, precisamos ler contextualizando com nossa realidade. Os círculos bíblicos me ensinaram a ler diferente, sempre que lia tentava trazer os acontecimentos para a nossa vida, nossa realidade, a fazer uma leitura contextualizada como a gente aprendeu nos encontros. Para ajudar o povo a pensar e refletir a gente usa muitos símbolos e palavras chaves. Aí, uma palavra vai puxando outra palavra. As imagens vão provocando a conversa. [...] hoje me sinto segura, tenho iniciativa e criatividade para animar e coordenar a comunidade, mas aprendi porque tive muita garra e perseverança e agradeço às pessoas que me ensinaram a ler a Bíblia, a ler a realidade e a escrever minha história e a história da comunidade. (Margarida, 62 anos).*

Esse trecho revela que, nos círculos bíblicos, Margarida não lê apenas as palavras, os textos bíblicos, lê o mundo, isto é, tudo aquilo que está a seu redor. Compreende que o mundo em que vivemos é um texto que exige uma leitura mais crítica. Nessa direção, notamos que, nas CEBs, Margarida e as demais mulheres entrevistadas nesta pesquisa não leem só as palavras, os textos e os livros; como diz Freire, elas leem a realidade com “palavras grávidas de mundo” (FREIRE, 1988, p. 20).

Esse modo de ler nos dá a entender que a realidade não é a junção de partes simples de um todo nem o conjunto de todos os fatos. A consciência dos fatos isolados sem a compreensão de que são partes estruturais de um todo dialético, mutável e que não pode ser captado de uma só vez, não se constitui no que Paulo Freire chama de leitura da realidade. A propósito, diz Gadotti:

Kosik, nos mostra que conhecer a realidade é compreender os fatos como partes ou como pequenas totalidades pertencentes a um todo maior, a uma totalidade concreta. Além disso, é preciso ter clareza de que o todo, como algo que cria partes, é também ele criado por elas. Ler o mundo, a partir dessa perspectiva, significa, então, compreender que os fenômenos sociais estão vinculados a uma realidade macrosocial que imprime neles a sua marca histórica e os seus significados culturais. Captá-los, criticamente, supõe desvelar seu fundamento, origem, tendências e contradições, descobrindo, ainda, o lugar que cada um ocupa na totalidade do próprio real. Ler a realidade significa compreender os fatos como partes estruturais de um todo dialético. (GADOTTI, 2010, p. 344).

Por meio da dificuldade e do exercício de contar sua história de vida nas CEBs, Jasmim lembrou-se de uma frase do escritor Leonardo Boff: “cada pessoa lê com os olhos que tem e interpreta onde os pés pisam”. E acrescentou: “para compreender o que alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo, como é o seu coração e sua mente”. Como nos ensina Freire (1988), a prática da leitura não corresponde apenas a uma simples decodificação de símbolos, mas significa, de fato, interpretar e compreender o que se lê. A leitura precisa permitir que o leitor apreenda o sentido do texto, não podendo

transformar-se em uma simples decodificação de signos linguísticos sem a compreensão semântica dos mesmos.

Esse processo de leitura, apontado por Freire (1988) e denominado “ato de ler”, busca a percepção crítica, a interpretação e a “reescrita” do lido pelo indivíduo. Não é possível, para Paulo Freire, que a leitura da realidade seja esforço intelectual que uns façam e transmitam para outros. Ela é uma construção coletiva, feita com a multiplicidade das visões daqueles que a vivem. O desvelamento da realidade implica a participação de quem dela faz parte, de suas interpretações em relação ao que vivem. Como ponto de partida para a busca dessa compreensão, devemos considerar o pressuposto freireano de que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1988, p. 20). Paulo Freire ratifica esse posicionamento quando pontua

eu digo que ler não é só caminhar sobre as palavras, e, também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor. (FREIRE, 1988, p. 22).

A partir dessa afirmação de Paulo Freire é possível pensar em uma relação dialógica entre o sujeito, sua realidade e o conhecimento. Freire, em seus pressupostos teóricos, sustenta que, durante o processo de leitura, há a necessidade de se estabelecer uma relação profunda entre o sentido e o significado. Para ele, a memorização mecânica de um texto não se constitui em conhecimento do objeto do qual esse fala. O autor insiste na importância do *adentramento* nos textos a serem compreendidos.

Nesse sentido, Acácia nos relata que faz a leitura orante da Bíblia, o que exige dela muita concentração. Explicou ainda que não gosta de repetir mecanicamente as letras dos livros, mas de falar o que compreendeu, por isso é preciso “*ruminar bem o que está escrito, pois Deus fala com a gente não só pela letra do livro, mas pela vida, pela natureza e pela atividade humana*”.

Mas, o que acontece com Acácia quando está diante de um texto? Para responder a essa questão, vejamos o que nos diz o seu depoimento:

*gosto de ler debaixo das árvores, dentro do mato. Pois a natureza me concentra, me inspira. Eu converso com as árvores como se fossem pessoas e penso com a natureza. Sentada diante do meu livro, [...] percebo não apenas as letras e as palavras que compõem o texto, mas o sentido daquilo que estou lendo e aos poucos a mensagem do texto toma conta de mim com uma emoção, sensibilidade, intuição, conhecimento, alma [...]. (Acácia, 38 anos).*

A fala de Acácia nos remete mais uma vez a Freire (1988) quando afirma que no ato da leitura todas as emoções do corpo se fazem presentes e confusas: a vagância, a angústia, a sensualidade. A leitura seria o lugar no qual a estrutura entra em conflito, pois ler é um ato intencional, que exige do leitor paciência, persistência e determinação para que possa superar o conflito entre ele e o texto. Esse enfrentamento nasce e se agiganta devido à necessidade que o leitor tem de concordar, discordar, confrontar valores. Enfim, tudo aquilo que o texto propõe exige do leitor o estabelecimento de relações com suas experiências de vida. Nesse processo de introspecção, aquele que lê passa a se conhecer, se desenvolver e a sentir o prazer de conhecer, há a sensação de um mundo mais amplo (FREIRE, 1988).

Para que o ato de ler tenha um desempenho satisfatório, Manguel (1997) aponta a necessidade da coordenação de centenas de habilidades diferentes: da visão e da percepção, da inferência e do julgamento, da memória e do reconhecimento, do conhecimento, da experiência, e da prática. Além disso, é preciso considerar que existem outros elementos que afetam o resultado da leitura, como o momento, o lugar ou até mesmo as representações que se tem dos materiais.

Conforme já dissemos, as práticas de leitura sofreram grandes modificações ao longo da história. Ler não se resume a decodificação de letras e a uma operação mecânica. O ato de ler é concretizado por meio da relação que o leitor estabelece com textos em diferentes suportes (materiais e equipamentos que permitem a circulação de um texto, que possibilitam a visualização do leitor) e com o tipo de leitura que procura em cada um deles, além das relações sociais que permeiam todas as práticas de leitura e escrita.

Quanto às relações sociais propiciadas pela leitura, Margarida recordou que, no início de sua formação nas CEBs, na década de 1980, era comum organizar rodas de leitura sobre histórias bíblicas, salmos, cartas e fatos da vida. Tendo gostado tanto dessa dinâmica, ela passou a fazer rodas de leitura com seus filhos e com os grupos de adolescentes e jovens da comunidade com os quais trabalhava (Diário de campo, 15 jul. 2012).

Aprofundando essa questão, como assinalam Castanheira, Green e Dixon (2007), letramento envolve mais do que processos individuais de leitura e escrita; letramento, conforme proposto por Bloome et al. (2005), envolve, também, os contextos comunicativos compartilhados, nos quais o significado do que se entende por ações letradas é localmente definido. Portanto, letramento não constitui um processo único que ocorre só no nível intrapessoal; ele contém as marcas e as intencionalidades que mostram como cada participante se posiciona como liderança de um grupo em suas diversas práticas discursivas.

Nesse sentido, segundo a líder Jasmim, o início da formação nas CEBs foi difícil devido ao volume de leituras e às dificuldades em assimilar as informações contidas nos textos que circulavam nos encontros e nas celebrações. Mas, à medida que os formadores foram introduzindo uma linguagem menos teológica e mais pastoral – com dramatização, poesia, cantos, filmes, oficinas, etc. –, houve maior participação e aprendizagem, principalmente das pessoas que tinham pouca escolarização.

Ao explicar como liam e escreviam nos encontros de formação, Jasmim relatou que realizavam a leitura de textos bíblicos em grupo, respondiam questões e, em seguida, socializavam as respostas nas plenárias. Outra experiência marcante para ela foi a dinâmica “*leitura orante da Palavra de Deus*” realizada com muitos símbolos, mostrou-nos o protocolo de leitura<sup>84</sup> dessa prática (anexo C) e disse que por meio dessa vivência aprendeu “*a ler a Bíblia e estabelecer um diálogo com Deus, as pessoas e a natureza*”. Jasmim lembrou-se da leitura de fatos da vida, história e testemunho de pessoas, e biografias de Santos e Mártires. Estudavam também temáticas sobre o que é comunidade, como organizá-la e como viver nela.

Jasmim destacou a presença séria e disciplinada, na Escola de Formação Integral, do padre Bruno, que dava aulas sobre história da Igreja e fato religioso. Recordou que com o padre Bruno aprendeu a fazer leituras de mapas, pois, à medida que liam a Bíblia, localizavam nos mapas os lugares citados. Portanto, ao ouvir falar de Palestina, Jerusalém, Egito, lembrou-se dos estudos realizados nessa escola. A preocupação de Jasmim era se aprofundar nos conteúdos trabalhados, por isso realizava com rigor as tarefas propostas para casa, como nos contou, fazia a “*leitura de apostilas e da Bíblia e respondia questionário que era devolvido para a equipe da escola de formação integral. Aí, corrigiam e depois comentavam*”. E completou: “*Esse tempo foi de muito estudo e dedicação e eu aprendi muito*”.

Também dos encontros de catequista, ela lembrou das Irmãs Pequenas Filhas de São José que davam a tarefa de ler a Bíblia e a cada encontro realizavam uma prova, e comentou: “*as três pessoas que mais acertavam a prova ganhavam de presente livro, caneta, lápis ou estojo*”. Ela recordou-se dos estudos realizados nas reuniões mensais para catequista, entre 1988 e 1990, sobre o livro **Sinal do Reino**, nos quais foram discutidos temas fundamentais para uma catequese renovada.

---

<sup>84</sup> Chartier (2001c) nomeia como protocolos de leitura uma série de dispositivos escriturários e editoriais que buscam refrear a liberdade do leitor, tendo em vista a realização daquilo que eles imaginam ser a compreensão correta, a leitura autorizada.

Como vimos, as ações letradas, construídas por diversos tipos de textos e a elas articuladas em um contexto comunicativo compartilhado por Jasmim, com pouca escolarização, são definidas e redefinidas ao longo das interações estabelecidas entre ela e os demais participantes do grupo, caracterizando-os como membros de um grupo ou subgrupo de uma comunidade. Compreender o aprendizado de Jasmim referente ao funcionamento dos textos em diversas situações sociais e em uma determinada comunidade requer o exame de como ela, em particular, constrói e reconstrói práticas de leitura e escrita em seu dia a dia.<sup>85</sup>

Hortênsia revelou que o modo de ler na catequese contribuiu em seu processo de alfabetização. Recordou das histórias bíblicas e da forma como eram lidas na catequese, das brincadeiras e das músicas que anotava no caderno, das atividades que respondia em casa durante a semana e de outras circunstâncias que favoreceram seu envolvimento com a leitura e a escrita a partir do processo de mediação planejado e desenvolvido pela catequista na década de 1990.

Sobre sua vida escolar, Dália relatou que, quando criança, estudou pouco, mas seus filhos foram seus grandes professores, pois, como tinha dificuldade para fazer anotações, levava-os para as reuniões das CEBs, do sindicato e do Movimento de Mulheres Camponesas para assessorá-la nas anotações: *“além de anotar as coisas pra mim, davam muitas dicas sobre como ler, como escrever e, assim, eu fui aprendendo e evoluindo na leitura e na escrita”*.

A respeito da catequese, merece, aqui, serem registradas nossas observações ocorridas no dia 12 de maio de 2012, das 8h às 12h, no Centro Comunitário São José, em Candiba-BA. Presenciamos ali, situações de interação entre a coordenação da catequese e os catequistas, por meio de textos manuscritos produzidos por eles e lidos oralmente no encontro. Esse evento iniciou-se com a arrumação do ambiente e o momento de oração. Em seguida, um dos membros da coordenação da catequese escreveu, em silêncio, a pauta no quadro de giz, e enquanto alguns catequistas registravam-na nos cadernos ou nas agendas, outros conversavam. Houve, então, a apresentação da temática “A metodologia na Catequese” por um dos participantes da equipe de coordenação, o qual utilizou o *data show*. À medida que ocorria a exposição, os catequistas faziam anotações. Após o lanche, cada comunidade

---

<sup>85</sup> Nessa direção, Castanheira, Green e Dixon (2007) afirmam que, nos últimos anos, alguns estudos têm considerado o letramento como uma construção social realizada por membros de um grupo social. Para as autoras, à medida que os participantes de um grupo constroem as normas, as expectativas, os papéis e as relações que os orientam na forma de participar como membros dessa comunidade, definem e constituem as ações letradas que marcam o pertencimento deles a esse grupo.



apresentou o planejamento para os próximos meses utilizando cartazes (Diário de campo, 12 maio 2012)<sup>86</sup>.

No segundo dia da Peregrinação, após a celebração da missa, aconteceu, no Salão Paroquial “Espírito Santo” em Candiba-BA, um encontro no qual foi apresentado, pelo padre Paulo Henrique e pelo Diácono João Rocha, um breve histórico da Diocese de Caetité e uma exposição com o título “Diocese de Caetité: 100 anos de fé e missão nas terras sagradas do sertão”. Chamou-nos atenção a presença, nesse evento de Hortênsia. Ela, além de anotar as informações da palestra, registrou em seu caderno de anotações, com entusiasmo, os dados dos painéis com os respectivos depoimentos, linha de tempo, fotos e textos sobre o centenário da Diocese (Diário de campo, 2 jun. 2012).

Acreditamos que experiências como essas podem ser um ponto de partida para que as pessoas convivam com práticas letradas diversas e se familiarizem com elas. Marinho (1992), ao refletir sobre a função social da escrita para sujeitos das camadas populares, identificou diversas práticas de leitura relacionadas tanto às funções comunicativas e informativas como à aprendizagem e à “pedagogização”<sup>87</sup> do cotidiano.

A relação oralidade-escrita e a relação impresso-manuscrito são constitutivas da forma como se interage com os textos, explorando-os, ampliando-os e, portanto, expressando diferentes processos de apropriação. Nessa direção, os modos de ler também expressam fortemente esses pares de oposição em relação: literário e não-literário, impresso e manuscrito, oralidade e escrita. Notamos, nesse contexto, que as práticas de leitura das mulheres participantes deste estudo estão relacionadas também aos modos de ler – de forma privativa e/ou pública, silenciosa ou oral, superficial ou profunda, e ainda em diversos locais e com diversas finalidades. São esses atos de leitura oral, coletiva, interativa e performática que dão aos textos religiosos significados plurais e móveis.

Jasmim, referindo-se aos modos e às condições de ler, apontou a apreensão de práticas de cultura escrita como uma possibilidade de “empoderamento” de indivíduos camponeses que se posicionam em relação às condições subalternas de leitura que frequentemente lhes são impostas. Ler é entendido por ela como uma prática valorizada socialmente. A leitura ocupa um espaço importante em sua rotina e acaba por influenciar outras pessoas, como ilustra o depoimento a seguir:

*pra ler, a gente precisa de silêncio interior, concentração, recolhimento senão fica difícil interagir com o texto, pensar, interpretar [...]. Quando nos*

<sup>86</sup> Todas as mulheres entrevistadas na pesquisa estavam presentes, exceto Íris.

<sup>87</sup> Tradicionais procedimentos pedagógicos de escrita e leitura marcados por prescrições disciplinares e reguladoras.

*envolvemos com a leitura a gente lê rapidamente, sem gaguejar e entende bem o que lê, aprende as coisas e sabe repassar [...]. Possui bom vocabulário, porque sabe o que muitas palavras significam [...]. O bom leitor pra mim é aquele que adquire livros e cuida bem deles. Lê livros, revistas, jornais e tudo o que encontrar e tiver proveito. Eu falo sempre com os meus filhos, netos, afilhados e os estudantes que eu convivo que ler e estudar não é fácil, exigem esforço, boa vontade, então, acredito que quanto mais cedo a gente adquire um modo de ler e de estudar bem, com garra, mais valorizado na sociedade a gente se torna [...]. Aqui na comunidade, nas rodas de leitura, a gente tenta perceber o sentido do texto, ler com desembaraço, firmeza. (Jasmim, 53 anos).*

Para Jasmim, a leitura emerge da interação. Portanto, ela acredita em vários modos de ler e, conseqüentemente, em diversas formas de interpretar e entender um texto. Lembrando Kalman (2003), a apropriação de determinadas práticas depende da participação dos sujeitos em múltiplas situações sociais, nas quais se posicionam de tal maneira que acessam os conhecimentos e os saberes necessários para realizá-las.

Complementando a questão da leitura, as mulheres participantes deste estudo referiram-se com alegria, às aprendizagens apropriadas por elas ao participarem de encontros de formação. Segundo seus depoimentos, o processo de ensinar e aprender nesses encontros de formação de lideranças das CEBs camponesas possibilitou-lhes a descoberta da capacidade de ler, interpretar, registrar, “passar o conteúdo”, fazer o curso e multiplicá-lo aos demais membros das CEBs. Nessa dinâmica de “ensinar e aprender”, cremos que é preciso conhecer as leituras correntes que pessoas comuns realizam em seu cotidiano bem como os modos e as condições de leitura (Diário de campo, 3 nov. 2012).

Além disso, na visão delas, “os cantos das CEBs” também ajudaram-nas muito a desenvolver as competências de leitura e compreender melhor muitos textos bíblicos. Assim, Acácia não hesitou em se colocar como um caso exemplar, “*eu consigo gravar as mensagens mais quando associo as mensagens do texto da Bíblia com as do canto [...]. Entendo mais os assuntos quando o que a gente canta tem haver com o que está sendo discutido*”. Para ilustrar cantou:

*Bendita e louvada seja, / esta Santa Romaria!/ Bendito o povo que  
marcha/bendito o povo que marcha, / tendo Cristo como guia.  
**Sou, sou, teu Senhor,/ Sou povo unido, retirante, lutador.**  
**Deus dos peregrinos, dos pequeninos,/Jesus Cristo Redentor!**  
No Egito, antigamente, do meio da escravidão,/Deus libertou o seu povo,  
/hoje ele passa de novo, /gritando a libertação./  
Para a Terra Prometida,/ o povo de Deus marchou,/Moisés andava na  
frente,/ hoje Moisés é a gente,/ quando enfrenta o opressor. (Acácia, 38  
anos)<sup>88</sup>.*

<sup>88</sup> Trecho da Música “Bendito dos Romeiros”, composição Zé Vicente.

Após esse canto, Acácia relatou que as CEBs se consideram sucessoras de Moisés rumo à terra prometida e afirmou: *“Moisés é a gente que enfrenta o opressor”*. Mas, ao perguntarmos a ela quem era o opressor, respondeu-nos que – diferentemente do que anunciam as religiões pentecostais, inclusive a Renovação Carismática e os canais de televisão Século XXI e Canção Nova – *“o mal não é o diabo, a grande maldição é o sistema capitalista, são os latifundiários, é patrão que pisa no peão”*. Acácia comentou: *“as CEBs continua nos dia de hoje a marcha do povo de Deus para libertação, assim como Moisés libertou o povo da Escravidão do Egito, também a gente pode se libertar do que nos escraviza e oprime”*.

Quanto aos cantos, apresentados nas CEBs, além de serem *“um grito forte de indignação contra a situação de miséria em que os pobres vivem”*, conforme explicou Acácia, ajudam também a refletir sobre outros aspectos como a ressignificação dos ritos formais das celebrações eucarísticas da Igreja Católica e a religiosidade popular pautada no coletivo e na mística, conforme mostra trecho do canto a seguir

**Olha a glória de Deus brilhando, Aleluia! / Olha a glória de Deus brilhando, Aleluia!**/ Nosso Deus é o artista do universo,/ é a fonte da luz, do ar, da cor, / é o som é a música é a dança, / é o mar jangadeiro e pescador, / é o seio materno sempre fértil, / é beleza é pureza e é calor! / Aleluia! Aleluia! Vamos criar, / que é pra glória de Deus brilhar! [...] <sup>89</sup>. (Diário de campo, 17 set. 2012).

Trata-se de um canto bastante animado. Tem muita proximidade com *“as festas de reisado”* e com o ritmo das músicas do candomblé, misturado com samba. O conteúdo do canto fala de um Deus alegre e que está presente em todas as esferas da vida humana e na própria natureza. Em certas missas esse canto é incorporado à liturgia formal das celebrações e às vezes, nas comunidades em que tivemos oportunidade de escutá-lo, é acompanhado de coreografias que trabalham os detalhes da música *“Nosso Deus é o artista do universo,/ é a voz que se levanta,/ está brilhando noite e dia [...]”*. Foi com esse canto que Acácia descobriu *“que Deus é poesia”*.

Observamos, também, que o modo pelo qual o livro de canto é usado nos encontros das CEBs possibilita a fruição das palavras, desperta a criatividade e desenvolve a sensibilidade estética de seus participantes para a leitura e a escrita. Além de ler e cantar, crianças e jovens, por exemplo, são instigados a compor paródias usando os conteúdos trabalhados na catequese e apresentá-las nos grupos de jovens e em outros espaços religiosos.

---

<sup>89</sup> Trecho da Música “Olha a glória de Deus”, composição Zé Vicente.

Nos comentários das mulheres, vimos, reconhecida e destacada, a relevância do canto nas CEBs como um recurso capaz de tornar os encontros mais envolventes, na medida em que abre espaço para o dinamismo e desperta nos participantes um maior interesse em relação ao conteúdo apresentado. Para tanto, os animadores dos grupos precisam realizar uma boa seleção do canto, a fim de manter a coerência com o conteúdo proposto e evitar perder de vista o foco, o objetivo e a finalidade do canto como auxílio na compreensão da temática discutida.

Por conseguinte, entendemos que “o essencial é compreender como os mesmos textos podem ser diversamente apreendidos, manejados e compreendidos” (CHARTIER, 1998, p. 16). Como, também, mostra Souza (2009), com a ampliação da oferta de impressos nas CEBs do campo – livros de canto, folhetos dominicais, textos bíblicos, catecismos, textos base das campanhas da fraternidade e da novena de natal, etc. –, ao lado dos já consagrados religiosos e letrados, novos grupos de leitores foram se constituindo: camponeses, crianças e mulheres.

Mas, retomando a questão sobre os diversos modos de ler e escrever nas CEBs percebemos-os nas práticas religiosas e sociais de leitura e escrita. As entrevistas possibilitaram-nos apreender como certas competências, preferências, comportamentos e modos de ler produzidos nos encontros de formação e momentos celebrativos são “ressignificados” pelas mulheres líderes das CEBs, à medida que ampliam as práticas de leitura e escrita. E, então, constroem normas, criam expectativas, e definem papéis e relações que orientam a forma de participar das culturas do escrito.

Muitas leituras podem ser desconhecidas e pouco investigadas, como é o caso das práticas de leitura vivenciadas pelas mulheres camponesas que vivem e atuam nas CEBs. Para compreendê-las, portanto, devemos ter em vista as relações que elas estabelecem como leitoras, considerando suas expectativas, seus interesses, suas necessidades, a realização de leituras mediadas por e com outras pessoas, e, ainda, suas formas de acesso aos materiais escritos.

Margarida nos contou que os encontros de formação realizados pelos formadores (agentes de pastorais: padres, freiras e leigos) eram espaços de oração, planejamento, relato de experiências, reflexão e avaliação das atividades. Nesse sentido, ao desenvolverem o hábito de pensar a prática, as mulheres entrevistadas aprenderam a dizer o que pensam, o que desejam, o que sonham e o que aspiram para si, para sua comunidade, para seu país, etc. O processo de conscientização que está envolto nessa nova realidade possibilita-lhes vislumbrarem um mundo com liberdade, justiça e igualdade.

Nessa perspectiva, Vóvio (2007) aponta que as práticas sociais de leitura são permeadas por condições sociais e históricas, contextos, objetivos e formas de interação vivenciadas pelos sujeitos nos diversos eventos de letramento e na participação em vários grupos sociais. Tais práticas delineiam as maneiras de ler, os usos da leitura, os sentidos e os significados, e produzem efeitos particulares. Assim, “as práticas discursivas estão integralmente conectadas com as identidades e a consciência de si das pessoas que as praticam; uma mudança nas práticas discursivas resulta em mudanças de identidade” (VÓVIO, 2007, p. 87).

Devemos registrar, nesse sentido, que as práticas de leitura dessas mulheres são, em certa medida, conduzidas tanto pelas regras de sua comunidade de pertencimento, pela materialidade e pela circulação dos textos, quanto pelos modos e pelas condições de leitura vivenciadas por elas. Nesse sentido, Melo (2011, p. 10) afirma que

socialmente, o leitor aprende o que é ler. Portanto, ele não inventa sozinho um jeito de ler, uma maneira de se apropriar dos diferentes tipos e gêneros textuais. O leitor e a leitora nascem em uma sociedade, em um meio cultural que lhes informa como, quando, o que ler. Contudo, leitores e leitoras não são passivos diante da sociedade e da cultura existentes. Eles participam delas; transformam e criam saberes, comportamentos; apropriam-se de conhecimentos e de artefatos culturais.

Desse modo, “há formas coletivas de uso da escrita que não se percebem em avaliações de competência individuais; [...] o alfabetismo, principalmente quando se consideram habilidades individuais, é em grande parte produto da condição social” (BRITTO, 2004, p. 60). Nessa perspectiva, o autor supõe que a presença de “lideranças (principalmente, no meio sindical e religioso) possa implicar maior alfabetismo” (BRITTO, 2004, p. 60); porém, admite que esse dado não foi identificado pelo tipo de teste que se aplicou no Indicador de Analfabetismo Funcional (INAF) em 2001. Recomenda, portanto, que tais hipóteses sejam verificadas por estudos qualitativos.

Quanto às formas e às condições de ler empreendidas pelas mulheres participantes deste estudo no contexto extraescolar, vimos, neste tópico, que as práticas individuais encontram correspondência no social. De fato, a utilização de estratégias como observação, oralidade, memória, cálculo mental, apoio de familiares e amigos, e participação em movimentos sociais, constitui um meio que permite a circulação/inserção social dessas mulheres, independentemente da escolarização, em atividades que exijam manipulação de textos variados, domínios de raciocínio abstrato, produção de texto para registro e comunicação ou planejamento. Além disso, o uso de tais estratégias garante maiores possibilidades de interferir nas diferentes esferas sociais.

A participação das mulheres entrevistadas nos eventos e nas práticas de letramento, como abordaremos no próximo capítulo, está vinculada a experiências religiosas, sociais e culturais vividas em diferentes domínios de atividade como: casa, escola, lugar de trabalho, Igreja, movimentos sociais, etc. Essas vivências constituem de uma rede de elementos que são visíveis em eventos de letramento (HEATH, 1982; BARTON, 1994; STREET, 2003; OLIVEIRA, 2008). Muitas vezes, as atividades realizadas na Igreja podem ser explicadas pela importância da escrita na vida cotidiana dessas mulheres, uma vez que elas estariam conscientes de que estar em uma esfera religiosa implica na participação em determinados eventos de letramento que demandam atenção e cuidado, acesso e manipulação da informação.

#### **4.4 Por que se lê e por que se escreve nas CEBs**

Ao referir-se à leitura e à escrita, Jasmim enfatizou sua importância para se comunicar melhor, planejar reuniões, saciar a curiosidade, ter um vasto repertório cultural e dialogar com pessoas sobre textos lidos. Tendo isso em vista, lamentou o quão comum é encontrar pessoas com dificuldades de passar para o papel suas ideias a respeito de um determinado assunto.

Em sua experiência como leitora, Jasmim relatou que lê bastante para preparar as reuniões da comunidade e do culto dominical, porque “*não quer dizer bobagem*”. Lê, portanto, para obter informações precisas sobre temáticas polêmicas debatidas na Igreja: pedofilia, aborto, eutanásia entre outras. Reconheceu que o público das CEBs é cada vez mais qualificado, pois “*hoje as informações chegam mais rápido em todos os lugares*”. Então, se esforça “*lendo livros da Igreja para saber das coisas, por curiosidade e porque gosta de novidade*”.

Além dos motivos já indicados, esta entrevistada realiza leituras para obter informações de caráter geral, aprender novos conteúdos e ampliar seu conhecimento. A escolha do material a ser lido pode ser fruto de uma decisão pessoal, mas também pode partir de indicações feitas nas CEBs, no Sindicato ou no Movimento de Mulheres Camponesas. Muitas vezes quando lhe indicam um material de leitura, para compreendê-lo perfeitamente, lê textos buscando dados gerais e/ou específicos sobre o assunto tratado nele. Podemos observar, no seguinte depoimento, os assuntos que interessam Jasmim:

*Gosto muito de ler poesia, histórias e o material da Pastoral da Criança. Nele a gente encontra muita informação e orientação sobre os cuidados que a mãe deve ter desde a gestação e em toda a primeira infância, para que seus filhos cresçam com saúde [...]. Também têm informações sobre*

*direitos e deveres, educação da criança, promoção da paz na família e alimentação enriquecida. (Jasmim, 53 anos).*

Jasmim destacou que após encontros de formação lia muito em casa para retomar os assuntos discutidos e responder as tarefas. Perguntamos à entrevistada quando lia e escrevia nas CEBs, e ela respondeu:

*Leio mais a noite e no fim de semana. Tenho pouco estudo, mas acho que leio bem [...], é assim, quando não entendo alguma coisa, eu pergunto pra meus filhos e outras pessoas, como os assuntos dos livros que recebemos na associação dos trabalhadores que falam de leis, então, têm coisas que não entendo, mas eu peço ajuda, vejo no dicionário [...]. Anoto tudo no caderno, porque se a gente não anotar daqui um tempo a gente não lembra mais. [...] Peço sempre para minha filha que faz Pedagogia na UNEB para corrigir as coisas que escrevo, aí ela corrige e eu conserto. Ela também faz os cartazes pra mim porque ela tem a letra bonita e mais jeito pra essas coisas. [...] Acho bom a gente tirar as dúvidas com as pessoas e também no dicionário. (Jasmim, 53 anos).*

Para Jasmim, a escrita representa registro e documentação. Além disso, seu depoimento revela que recorre constantemente a outras pessoas para “*revisar um escrito próprio e pra escrever em cartazes*”. Aliás, no decorrer da pesquisa, nos deparamos várias vezes com as mulheres submetendo suas anotações à apreciação de filhos ou de pessoas conhecidas. Quando fazem isso percebem a necessidade de revisão e adequação dos textos. Nesse sentido, é necessário refletir a partir das falas das mulheres das CEBs sobre as diferentes modalidades de leitura e escrita e os procedimentos que elas requerem do leitor. São coisas diferentes ler para escrever, ler para obter informações, ler para aprender, ler para saber o que deve ser feito, ler para revisar um texto, etc.

Em relação ao hábito de realizar anotações, retomamos o comentário de Acácia sobre o porquê escreve: *pra não esquecer, né? . [...] escrevo tudo o que vou fazer e falar nos encontros que coordeno e também o roteiro do programa de rádio que faço, porque pra mim quando está escrito, sinto mais segura. É bom ter sempre anotado.*

Acácia, assim como Jasmim, reconheceu a necessidade de registrar com clareza os acontecimentos, as atividades, as ocorrências, as deliberações, as pautas e as decisões de reuniões realizadas nas CEBs e em outras instâncias. Escreve também com a intenção de organizar melhor as atividades comunitárias que realiza, porque planejar é uma preocupação constante de Acácia. Desse modo, enfatiza a necessidade de se programar para a realização de suas atividades cotidianas, pois considera o planejamento um processo de reflexão, tomada de decisão sobre a ação e previsão de meios e recursos disponíveis, visando à concretização de objetivos em etapas definidas em sua vida pessoal e no trabalho comunitário.

Para Acácia, a necessidade de escrever em seu diário “*vem de dentro, é muito íntima e inexplicável*”. Ela afirmou que faz registros no diário quando sente urgência de expressar seus sentimentos, revelar seus sonhos mais profundos e resolver angústias que lhe consomem dia após dia. Quanto à relação com a escrita expôs: “*Escrevo porque gosto, porque preciso, [...] leio pra aprender, mas também leio por prazer [...]*”. “Ler por prazer”, como relatou Acácia é algo muito pessoal e não envolve apenas a leitura de registros escritos:

*Quando meu marido ia pra São Paulo trabalhar no corte de cana perdia o sono à noite, levantava sentava no terreiro de casa e ficava horas olhando para a imensidão do céu, a força e a energia das estrelas e da lua, [...] ficava horas ali no silêncio da noite, lendo o grande livro que é a natureza. Depois escrevia meus sentimentos no meu diário [...]. Escrevi poesia, paródia, acróstico e história, [risos] [...]. Chorava, desabafava, aí, depois que colocava o que sentia no papel, ficava aliviada. (Acácia, 38 anos).*

Discutindo os motivos da leitura e da escrita nas CEBs, entendemos que é preciso compreender como essas suas atividades funcionam para algumas pessoas. Acácia, por exemplo, nos apresentou uma série de leituras e textos escritos produzidos por ela com intenções diferentes e nos chamou a atenção sobre o efeito dessas “intenções” em sua vida pessoal. De acordo com Yunes e Oswald (2003, p. 10),

[...] quem lê o faz com toda a sua carga pessoal de vida e experiência, consciente ou não dela, e atribui ao lido as marcas pessoais de memória, intelectual e emocional. Para ler, portanto, é necessário que estejamos minimamente dispostos a desvelar o sujeito que somos – ou seja, lugar do qual nos pronunciamos – ou que desejamos construir pela tomada de consciência da linguagem e de nossa história, nos traços deixados pelas memórias particulares, coletivas e institucionais.

Nessa perspectiva, percebemos nas falas das entrevistadas que elas extravasam, ao ler, essa carga de vida e experiência referida por Yunes e Oswald, e suas leituras aparecem mescladas de marcas pessoais de memória tanto intelectual quanto emocional. Nesse sentido, de acordo com Bosi (1994, p. 54),

a memória do indivíduo depende do seu relacionamento com a família, com a classe social, com a escola, com a igreja, com a profissão; enfim com os grupos de convivência e os grupos de referência peculiares a esses indivíduos.

É importante considerar o fato de que a memória de cada indivíduo não incorre apenas em uma influência, mas em diversas, advindas de segmentos plurais de seu meio. Essa memória, no entanto, é fruto das lembranças que são estimuladas por situações do presente. Isso significa que as experiências do passado são reconstruídas com imagens e ideias de hoje, determinadas pelas relações entre indivíduo e sociedade.



Íris, ao se referir à escrita e à leitura nas CEBs, destacou sua experiência na Pastoral da criança: *“as lideranças da Pastoral da Criança precisam saber ler e escrever ou ter alguém do lado pra ajudar elas; porque precisa preencher muita ficha e fazer relatório sem borrar”*. A segunda parte do caderno da Pastoral da Criança, conforme apontado anteriormente, constitui-se de registros de atendimentos não realizados pelos postos de saúde e de mortes, nessa parte pode ser observado o trabalho em conjunto com SUS. A preocupação de Íris em anotar e registrar as informações sem rasuras decorre da importância que possui o Caderno do Líder, que serve como base para o Sistema de Informação da Pastoral da Criança.

Para realizar seu trabalho na comunidade, Hortênsia relatou que precisa se preparar lendo a Bíblia, os documentos da Igreja e o jornal Mundo Jovem<sup>90</sup>. À noite, enquanto as filhas fazem as tarefas escolares, ela lê o jornal Mundo Jovem e planeja os encontros, conforme afirmou: *“tem conteúdo difícil que exige mais conhecimento, por isso preciso estudar com antecedência, os jovens de hoje são bem informados, não dá para dizer qualquer coisa”*. Para essa entrevistada, a leitura é um dos aspectos mais importantes para a aquisição de conhecimento é um meio de comunicação, socialização, desenvolvimento da memória e, enfim de expressão do pensamento.

Durante os meses de fevereiro e março de 2012, acompanhamos na comunidade de Margarida a realização de dez encontros propostos pela Campanha da Fraternidade. A intenção desses encontros era refletir sobre a realidade da saúde no Brasil, com objetivo de indicar rumos para uma vida saudável, despertar o espírito fraterno e comunitário das pessoas em relação aos enfermos e mobilizar os participantes para obtenção de melhorias no sistema público de saúde. No primeiro encontro, Margarida apresentou o Texto Base da Campanha da Fraternidade (2012) e leu em voz alta para os participantes os objetivos e as finalidades dos encontros a serem realizados, conforme registramos em nosso diário de campo:

- a) disseminar o conceito de bem viver e sensibilizar para a prática de hábitos de vida saudável;
- b) sensibilizar as pessoas para o serviço aos enfermos, o suprimento de suas necessidades e a integração na comunidade;
- c) alertar para a importância da organização da pastoral da saúde e/ou Pastoral da Criança nas comunidades: criar onde não existe, fortalecer onde está incipiente e dinamizá-la onde ela já existe;
- d) difundir dados sobre a realidade da saúde no Brasil e seus desafios, como sua estreita relação com

---

90 O jornal Mundo Jovem, publicação da PUCRS, divulga e aprofunda temas relacionados ao meio eclesial e educacional, reunindo opiniões diversas sobre cada momento histórico. Nesse aspecto, tornou-se uma fonte complementar para o debate dos temas escolares, especialmente das áreas humanas, pois oferece textos interdisciplinares e transversais para o debate em sala de aula, que podem ser utilizados como fonte de pesquisa, gerando novos conhecimentos. Com uma tiragem de 120 mil exemplares por edição, o jornal Mundo Jovem é distribuído exclusivamente para assinantes e atinge todos os estados brasileiros, estando presente em cerca de quatro mil cidades. Tal jornal não é uma empresa, não tem fins lucrativos e não veicula publicidade. Pode ser acessado no seguinte endereço: <http://www.mundojovem.com.br/mundo-jovem-50-anos-de-historia>.

os aspectos socioculturais de nossa sociedade; e) despertar nas comunidades a discussão sobre a realidade da saúde pública, visando à defesa do SUS e a reivindicação do seu justo financiamento; f) qualificar a comunidade para acompanhar as ações da gestão pública e exigir a aplicação dos recursos públicos com transparência, especialmente na saúde. (Diário de campo, 17 mar. 2012).

A leitura em voz alta de textos, como a realizada por Margarida na Campanha da Fraternidade, é um tipo de leitura próprio de grupos de atividades restritas, como é o caso das CEBs. A finalidade dela é fazer com que os ouvintes possam entender plenamente a mensagem emitida e para isso o leitor utiliza uma série de recursos – pausa, entoação, ênfase em determinados aspectos –, que envolvem a leitura em si e que estão destinados a torná-la amena e compreensível. Ler em voz alta para comunicar um texto às pessoas nos encontros, nas celebrações das CEBs, como Margarida o fez, contribui para o exercício de expressar oralmente um texto escrito com clareza, rapidez, fluência, correção, pronúncia adequada, respeito às normas de pontuação e entoação apropriada.

Motivo diferente apontou Dália, ao explicar porque lia e escrevia nas CEBs. Enfatizou sua experiência de leitura orante da Palavra de Deus e disse que a realiza todos os dias, porque acredita que essa prática alimenta sua vida de fé, fortalece sua união com Deus e anima o serviço comunitário e social que desempenha. Segundo Dália, essa forma de leitura deve ser realizada de maneira atenta e sem pressa. Cada dia ela lê, medita e contempla um texto da Bíblia escolhido e preparado antecipadamente conforme circunstâncias e preferências. O que podemos observar no trecho a seguir:

*Ontem a noite mesmo, depois que me recolhi e fiz a oração invocando o Espírito Santo, eu li o evangelho de Lucas 1, 34-35 que estava na liturgia do dia. [...] Fiquei pensando no jeito que Maria acolheu a Palavra de Deus, também meditei sobre a ida dela na casa de Isabel e daí pensei sobre mim, sobre nossa comunidade e perguntei pra mim mesma será que a gente tem a preocupação de levar a Palavra de Deus a outras pessoas como Maria fez? Viu porque eu gosto de fazer a leitura orante da Palavra de Deus? Porque ela me questiona, me ajuda a meditar sobre o que o trecho lido diz pra mim, me ajuda a contemplar, me leva experimentar, me ajuda rezar e viver o que a Palavra de Deus sugere. [...] Além de guardar na memória e no coração a mensagem da leitura orante, costume também anotar a mensagem sugerida pelo texto lido e também pelas inspirações divinas. (Dália, 60 anos).*

Conforme nos relatou Dália, a leitura orante emerge da interação entre meditação-contemplação e depende das condições e dos objetivos em que é produzida e, claro, lida. Portanto, condições de produção e recepção, objetivos da leitura e tipos discursivos, ao emanarem das relações intersubjetivas e entre os locutores que se estabelecem nessa

dinâmica, fazem do ato de ler e escrever um processo interativo e do texto não um mero espaço de informações, mas um lugar de significação e sentido. Dessa maneira de ler, extraem-se informações sobre o conteúdo abordado. Durante a interpretação propriamente dita, cabe destacar palavras-chave, passagens importantes, bem como usar uma palavra ou frase para resumir a ideia central do trecho bíblico lido e, por fim, captar a essência do texto.

Sob essa ótica, entendemos que as mulheres entrevistadas leem não apenas porque querem aprender, mas também leem para pensar, meditar, contemplar, experimentar e viver. A leitura não é só um meio de adquirir informação, ela também nos torna mais críticos e capazes de considerar diferentes perspectivas.

#### 4.5 Mediação entre o oral e o escrito, entre o memorizado e o compreendido<sup>91</sup>

As Comunidades Eclesiais de Base são particularmente marcadas pela oralidade, mas a escrita está fortemente representada nessas comunidades, em especial, pela Igreja e pela escola. Essas instituições definem certas práticas, valores e modos de ler e escrever.

Contudo, oralidade e escrita não constituem instâncias separadas, dicotômicas, nem mesmo quando se trata de práticas que envolvem a leitura e a escrita. Desse modo, lembrando nossa colaboradora Acácia, sua fala evidencia como a oralidade, que organiza e cria laços de sociabilidade das CEBs, interferiu em seus processos de participação nas culturas do escrito. Além disso, no depoimento da entrevistada também destaca-se o papel que as CEBs desempenharam nesses processos ao viabilizar e facilitar sua entrada no mundo letrado, utilizando para tal fim, em muitos momentos, a mediação da voz.

Acácia explicou que mesmo fora da escola continua aprendendo com as oportunidades que a vida lhe oferece e relatou práticas orais de socialização do escrito:

*Tenho poucos anos de escola, mas o **desejo de me expressar** era tão grande que fui estudando por conta própria em casa e fui melhorando minha leitura e escrita. Com doze anos de idade, eu frequentava a catequese e as celebrações. Observava o modo como a catequista [...] fazia as leituras, as explicações, as brincadeiras, as dramatizações [...]. Eu pegava todos os papéis escritos que tinha nas casas e salões onde aconteciam os encontros e levava lá pra casa pra eu ler. Daí, eu reunia as crianças: irmãos, primos e vizinhos e fazia celebrações com eles. Quando não tava na roça trabalhando, tava me preparando para **falar direito**, treinava com as crianças e quando chegava na hora da celebração com os **adultos eu falava bem, com a voz firme e sem olhar no papel**. Até hoje não gosto de olhar no papel, pois se olhar no papel eu atrapalho toda, embaralho tudo. Pra isso,*

---

<sup>91</sup> Utilizamos, aqui, a noção de “Mediação entre o oral e o escrito, entre o memorizado e o compreendido”, na perspectiva de Galvão (2002).

*passo muitas horas durante a semana lendo e me preparando, daí, coloco tudo no papel e depois na memória.* (Acácia, 38 anos, grifos nossos).

O percurso feito por Acácia nos mostra que a influência da experiência da oralidade está presente durante todo o processo de construção da escrita, uma vez que esta pode ser percebida a partir de um contínuo comunicativo no qual a oralidade é parte constitutiva e transformadora. Também podemos observar o caminho inverso desse processo, pois, ao mesmo tempo que ele ocorre, a compreensão escrita torna mais claro, para a entrevistada, o funcionamento da língua oral e a enriquece.

Acácia considera que o acesso das classes populares ao mundo letrado é um processo historicamente marcado pela precariedade. Podemos inferir, portanto, que o fato de estarem enraizados no mundo popular indica uma construção textual que mantém o fundamento na oralidade. Acácia conta com sua memória para acessar e transmitir à comunidade o conhecimento religioso adquirido.

Jasmim contou-nos que teve acesso ao material de leitura e escrita na infância e na vida adulta. Quando criança, lia livros adquiridos no clube de leitura, por exemplo, os de Monteiro Lobato e os de contos de fada (**Branca de Neve, Cinderela, O Gato de Botas, Rapunzel** e outros). Lembrou que a prática de leitura dos contos de fada foi útil quando seus filhos nasceram, pois não tinha livros para ler; porém, tinha as histórias na memória para narrar. Reconheceu a importância da contação de histórias para crianças ao dizer que, quando seus filhos ouviam a professora contar histórias na escola, chegavam a casa e as recontavam. Apesar da aproximação com livros na infância, lamentou a falta de acesso a eles na adolescência e na juventude.

A investigação sobre os modos e as condições de participação nas culturas do escrito por mulheres camponesas lideranças das CEBs mostra que, muitas vezes, os eventos que mantêm relação com o mundo letrado estão, constantemente, organizados em torno da oralidade, como podemos observar no depoimento: *“Nos encontros a gente tem que considerar que tem muita gente que não sabe ler e escrever, por isso a gente tem que reunir pra celebrar, conversar e contar os fatos da vida e as histórias da Bíblia de forma bem clara pra ficar no sentido”* (Dália, 60 anos). As narrativas (reais ou inventadas) de “fatos da vida” com características de um texto escrito são contadas durante os encontros das CEBs, que acontecem nas casas das famílias ou nos salões da comunidade, para introduzir uma determinada temática.

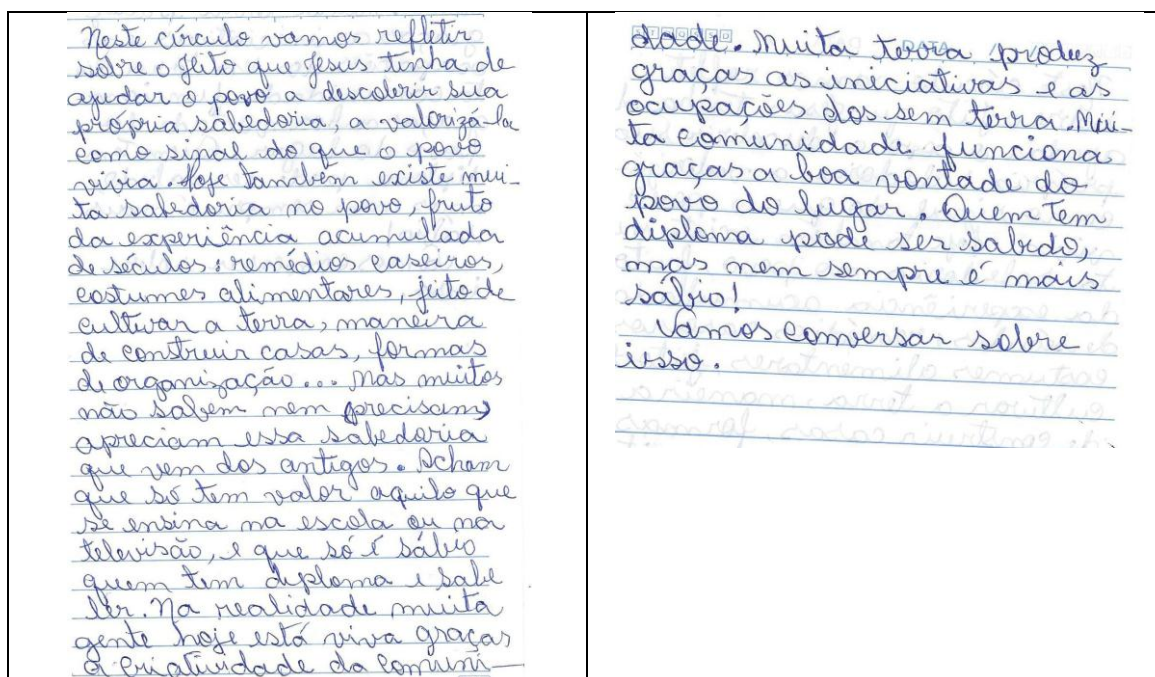
No decorrer da pesquisa, observamos, na comunidade de Dália, práticas orais de socialização do escrito evocadas durante a realização de um círculo bíblico. O subsídio que orientava as animadoras era composto de nove roteiros com duas páginas cada. Estivemos

presentes no quarto círculo bíblico, que tinha como tema “A sabedoria do povo: beber e viver da própria fonte”. Inicialmente Dália acolheu os participantes dando-lhes as boas-vindas, logo após convidou todos para fazer uma roda e cantar: “*Deus chama a gente pra um momento novo / De caminhar junto com seu povo / É hora de transformar, o que não dá mais. / Sozinho, isolado, ninguém é capaz! / Por isso vem! / Entra na roda com a gente / Também / Você é muito importante! / Vem!*”.

Segundo Dália, utilizam a roda como símbolo de integração da comunidade que atende ao apelo de Deus, nela a participação de todos é importante e necessária para que se construa o cordão contra as forças que produzem o mal. As celebrações, os cultos e os encontros das CEBs geralmente começam com todos os participantes entoando o canto e quando chega o refrão (“Por isso vem...”) eles fazem uma grande roda, dão as mãos e, de forma descontraída e alegre, repetem o refrão e, assim, continuam o canto. A roda é utilizada como de estímulo para as atividades desenvolvidas e auxilia na afirmação essencial do senso de comunidade.

Após o canto, criou-se um ambiente descontraído. Ainda na roda, Dália apresentou brevemente o assunto que seria refletido, meditado e rezado naquele encontro. Houve um momento de partilha relacionado à maneira como as crianças e os jovens da comunidade se sentiam na escola. Logo, Dália convidou os participantes para “*invocar a luz do Espírito Santo*”. Sentados em círculo, “*refletiram sobre a vida*” a partir da leitura em voz alta, feita por uma das participantes do grupo, do texto exposto a seguir:

**Figuras 11 – Texto manuscrito lido no círculo bíblico**

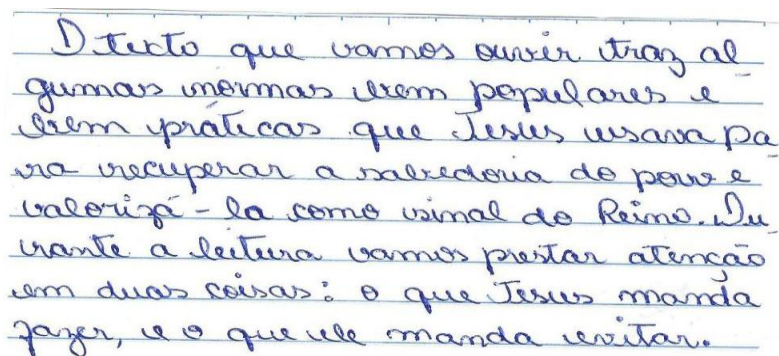


Fonte: Fotografia feita pelas pesquisadoras (Diário de campo, 03 de maio 2012).

A conversa girou em torno de duas perguntas propostas por Dália: “1) *Quem aqui no grupo já teve algum contato com pessoas sábias que nunca frequentaram escola?* 2) *O que estamos fazendo na nossa comunidade para valorizar a sabedoria do povo?*”. A sequência de respostas, evocadas durante a conversa pelos participantes, indica uma construção textual que mantém o fundamento na oralidade.

Orientada pelo roteiro, Dália convidou a todos para se prepararem para ouvir a Palavra de Deus, entoando o canto: “*É como a chuva que lava,/ é como o fogo que arrasa,/ tua palavra é assim/ não passa por mim/ sem deixar um sinal*”. A introdução da leitura foi feita por uma participante do grupo a convite de Dália, conforme o registro exposto na Figura 12:

**Figura 12 – Texto manuscrito lido no círculo bíblico**



O texto que vamos ouvir traz algumas máximas bem populares e bem práticas que Jesus usava para recuperar a sabedoria do povo e valorizá-la como sinal do Reino. Durante a leitura vamos prestar atenção em duas coisas: o que Jesus manda fazer, e o que ele manda evitar.

Fonte: Fotografia feita pelas pesquisadoras (Diário de campo, 03 de maio 2012).

Posto isso, outra participante, também a convite de Dália, leu em voz alta o evangelho de Lucas capítulo 10, versículos 1-12.21-22. Concluída a leitura, Dália solicitou aos participantes: “*momento de silêncio, para deixar a Palavra de Deus entrar dentro da gente*”. Em seguida, propôs ao grupo lembrar o que foi lido e ressaltou: “*não basta apenas ler é preciso descobrir a Palavra de Deus na vida*”. Com auxílio do roteiro disse: “*Vocês escutaram a leitura da Bíblia, prestaram bem atenção, então vamos ver agora o que diz o texto?*”. À medida que Dália fazia perguntas extraídas do roteiro – como: “*Quais são, uma por uma, as coisas que Jesus mandou fazer e quais as que mandou evitar?*” e “*O que Jesus quer alcançar com cada uma dessas recomendações tão diferentes de hoje?*” –, o grupo participava ativamente.

A partir da questão “*O que o texto diz pra nós?*”, Dália propôs aos participantes do círculo bíblico “*ligar o texto com a vida*”. Para isso, indagou: “1) *Qual o ponto que você mais gostou? Por que?* 2) *Como realizar hoje aquilo que Jesus pediu?* 3) *Se Jesus vivesse hoje, vendo os nossos pobres, será que exultaria também de alegria? Por que?*”.

Nessa direção, Dália convidou o grupo a pensar sobre “*o que a vida nos pede*”. Após várias colocações, os participantes se comprometeram a fazer uma pesquisa para saber se no lugar onde moram existem formas alternativas de educar, transmitir os conhecimentos e organizar as pessoas em defesa da vida do povo.

Por fim, Dália solicitou ao grupo rezar a Palavra de Deus para transformá-la em vida a partir da pergunta: “*o que a leitura que ouvimos e meditamos hoje nos faz dizer a Deus?*”. Os membros do grupo expressaram, em forma de prece e orações espontâneas, tudo o que refletiram sobre o objetivo da educação no tempo de Jesus e nos dias atuais. Concluíram com a oração do Pai Nosso e do Salmo 119, e realizaram um pedido de benção a Deus e um canto de despedida.

Como vimos, o círculo bíblico envolvia, além dos participantes das CEBs, outras pessoas. A leitura da Bíblia era feita em voz alta. Desse modo, mesmo os analfabetos podiam vivenciar práticas de *letramento* e, em alguns casos, até aprenderem a ler. (GALVÃO, 2002).

Como se deu, então, a oralização da leitura? O material escrito que orientava a realização dos círculos bíblicos e apoiava a oralidade foi lido antes do momento do encontro, porque o tom e a intensidade da voz do leitor deviam criar um clima propício para a interação com o grupo. Em relação à postura corporal, os agentes de pastorais recomendam cuidado com olhares, gestos, expressões faciais e movimentos corporais, porque, na visão deles, tudo isso é importante para complementar as informações transmitidas pela fala. Esses recursos auxiliam a mobilizar a escuta atenta por meio da solenidade e do destaque que dão à “*proclamação da Palavra*”.

Quanto ao público observado, as mulheres eram mais expressivas nos círculos bíblicos. Além disso, constituíam a audiência privilegiada para ler/ouvir as leituras bíblicas. Notamos também a presença de pessoas analfabetas nos círculos bíblicos. Em muitos casos, mesmo sem saber ler, esses participantes compravam a Bíblia e recebiam todo material impresso que circulava nos encontros. Na casa deles, pediam aos filhos, aos netos ou aos vizinhos que lessem os textos em voz alta. Os analfabetos, assim, “acompanhavam” as leituras feitas em voz alta, muitos a memorizavam e transmitiam o que ouviam a outras pessoas.

Na maior parte dos casos, os participantes com competências de leitura consideradas satisfatórias pelo grupo liam a Bíblia e os fatos da vida em voz alta para os demais. Porém, recomendava-se que o leitor tivesse fluência, tom de voz e entonação apropriada para que a audiência pudesse fruir adequadamente. Era preciso também que soubesse manter o ritmo e destacar bem algumas frases. Margarida enfatizou: “*não basta só saber ler, a pessoa precisa*

*por alma naquilo que está lendo pra quem está ouvindo perceber e acompanhar melhor, não basta ler bonito e direito, tem que ler com a alma”.*

Em muitos casos, os membros mais alfabetizados da casa, ou até mesmo da comunidade eram as crianças. Em geral, possuíam um nível de escolarização maior que o dos pais, logo liam a Bíblia em voz alta para os analfabetos da família e da comunidade. Aliás, chamou-nos atenção o papel das crianças nos momentos coletivos de leitura da Bíblia e dos fatos da vida: “pareciam funcionar como mediadores entre a cultura escrita na qual pouco a pouco se inseriam, e a cultura oral na qual estão imersos seus pais, avós e vizinhos. Por meio deles, os adultos memorizavam a palavra impressa”. (GALVÃO, 2002, p. 10).

Com efeito, é por meio do exercício das mediações entre o oral e o escrito, entre o memorizado e o compreendido que as mulheres, objeto desse estudo, aprenderam a falar em público, perante a comunidade. Isso nos mostra que devemos estar atentos às formas como a oralidade influencia (ou não) as próprias relações que as lideranças das CEBs estabelecem com as culturas do escrito existentes no ambiente religioso<sup>92</sup>.

A esse respeito, segundo a pesquisa realizada por Silva e Galvão (2007), mesmo práticas religiosas tradicionalmente assentadas na oralidade podem inspirar o processo de participação nas culturas do escrito. As autoras identificaram, ao estudar a trajetória de três membros de uma igreja pentecostal, diferentes fatores relacionados a práticas religiosas, entre eles, a condição de liderança. Elas citam também outros elementos não relacionados à religiosidade – como o universo familiar, o trabalho e o processo de escolarização – que também contribuíram para a constituição dos sujeitos como leitores e escritores.

Em adição, Chartier, ao tratar da comunidade de leitores entre os séculos XVI e XVIII, esclarece que a leitura é uma prática que se distingue entre os grupos por *tradições, gestos, espaços e hábitos*:

a clivagem entre alfabetizados e analfabetos, essencial, mas grosseira, não esgota as diferenças em relação ao escrito. Aqueles que são capazes de ler textos não o fazem da mesma maneira, e há uma grande diferença entre os letrados talentosos e os leitores menos hábeis, obrigados a oralizar o que leem para poder compreender, ou que só se sentem à vontade com algumas formas textuais ou tipográficas. Há contrastes, igualmente, entre as normas e as convenções de leitura que definem, para cada comunidade de leitores, os usos legítimos do livro, as maneiras de ler, os instrumentos e procedimentos da interpretação. Contrastos, enfim, encontramos entre os diversos interesses e expectativas com os quais os diferentes grupos de leitores investem a prática da leitura. Dessas determinações que governam as práticas dependem as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos – e lidos diferentemente

---

<sup>92</sup> Para aprofundar a discussão sobre a relação entre oralidade e participação nas culturas do escrito, indicamos os estudos de Galvão et al (2007).



por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o escrito. (CHARTIER, 1998, p. 13).

Sabemos que durante toda a vida, o sujeito encontra-se envolvido em práticas de leitura diversas, construídas socialmente, com as quais pode apresentar maior ou menor familiaridade. Nesse sentido, reconhecemos diferentes formas de apropriações dos sujeitos em relação à cultura escrita. Isso nos permite inferir que cada sujeito interpreta e produz sentidos e significações de diferentes maneiras. Além disso, existem diferentes usos, espaços e objetos para se relacionar com a cultura escrita, como nos mostra Chartier (1998).

Ademais cada sujeito leitor possui características sociais, culturais e históricas do período em que viveu. A constituição do sujeito leitor, portanto, pressupõe diferentes relações dele com a leitura. Assim, considerando a época, o lugar e a forma como era realizada, a leitura passou por muitas transformações. Os hábitos dos leitores foram se modificando com o passar dos anos. Chartier (1998) apresenta três revoluções da leitura: a primeira, da leitura em voz alta à atividade silenciosa e visual; a segunda, da leitura intensiva para a extensiva; e a terceira consiste na passagem do livro ao texto eletrônico, à leitura na tela<sup>93</sup>.

Também importante para nossa pesquisa é o estudo de Maria José Francisco Souza (2009) sobre modos de participação e apropriação da cultura escrita de rezadeiras e benzedores – adultos com breves experiências de escolarização, estabelecidos na tradição oral em uma região com escassa produção e circulação de material escrito – analisa a função desempenhada pela Igreja Católica na relação entre a população e a escrita em uma comunidade rural, situada no norte de Minas Gerais, a partir de 1970. As análises apontaram a Igreja Católica como a principal instância na difusão de material escrito e práticas de leitura e escrita, influenciando fortemente o desenvolvimento de habilidades relacionadas a essas práticas em alguns dos sujeitos estudados.

Assim como as rezadeiras e os benzedores analisados pela autora, as mulheres camponesas lideranças das CEBs, mesmo com poucos anos de escolarização, tiveram a oportunidade, e também a responsabilidade, de se envolverem em práticas de leitura e escrita no trabalho comunitário que realizam nas CEBs, no sindicato, no Movimento de Mulheres Camponesas e nas associações. E quanto aos efeitos dessas práticas, também corrobora a pesquisa de Souza. Assim, segundo a entrevistada Dália, aos poucos ela aprendeu a realizar suas funções nos movimentos dos quais faz parte. A entrevistada começou a falar em público,

---

<sup>93</sup> Para apreender e caracterizar algumas práticas de leitura de homens e mulheres do campo nos diferentes espaços de seu cotidiano, nelas analisando as formas de leitura, as relações de sentido, os portadores de texto, os significados e sentimentos inscritos, bem como as expectativas que nelas investem, indicamos a dissertação de mestrado de Carvalho (2008).

sem o receio de expor o que pensava; a expressar seus sentimentos; a escutar; e a opinar sobre temas discutidos nos encontros. Ela também ressaltou a importância de todos (homens e mulheres), igualmente, poderem se posicionar.

Percepção semelhante, nesse sentido, apresentou-nos Margarida ao comentar que, como outras lideranças das CEBs, tinha muitas dificuldades com o registro escrito e recebeu muito apoio de padres e freiras italianos. Desse modo, Margarida, enfatiza que sua “*participação nas CEBs e convivência com alguns padres e freiras*” possibilitaram-lhe ler, expressar bem seus pensamentos e fazer anotações.

Também Íris considera que os encontros de formação são importantes para que possa realizar suas atividades na Pastoral da Criança e para desenvolver-se como mãe, uma vez que, por meio do processo formativo compreendeu como trabalhar suas emoções, sua “garra”, seus limites e seus pontos fracos. Além disso, percebemos que o fato de o material impresso que circula nos encontros formativos ser lido em voz alta, por meio da mediação de membros do grupo que possuem maior intimidade com a escrita, contribuiu efetivamente para a participação das líderes da Pastoral da Criança, as quais estão imersas em uma cultura fortemente marcada pela oralidade, em um mundo predominantemente *letrado*. Podemos notar como ocorre essa relação entre oral e escrito no seguinte depoimento:

*É assim: a gente recebe o material, aí primeiro uma pessoa lê em voz alta o material que é repassado nos grupos de estudo e os outros acompanham com os olhos, depois comenta no grupo, daí a gente responde as perguntas distribuídas pelos assessores ou a coordenadora de ramos da Pastoral da Criança e, no final, tem as plenárias para partilhar o que aprendemos, também tirar as dúvidas e outras coisas mais. (Íris, 52 anos).*

Além disso, Íris comentou: “*pelo fato de já participar da Pastoral da Criança, tenho facilidade de conversar em público, de tá divulgando ideias, ser mais comunicativa, atenciosa nas reuniões e visitas às famílias*”. O relato de Íris nos possibilita refletir a respeito do exercício da oralidade na Pastoral da Criança, que desenvolveu nela disposições comunicativas fundamentais para outras situações, por exemplo, o serviço que a entrevistada exerce como presidente na associação de trabalhadores rurais. Ela afirmou que a comunicação com outras pessoas, nos espaços que participa, ajudou a superar a timidez: “*antigamente quase não conversava, ficava com vergonha de expressar o que pensava. Aí, comecei a frequentar as reuniões, passei a confiar mais em mim e nos outros, agora é diferente*”.

Por outro lado, Souza (2009) resalta que não há uma tradição de pesquisa sobre relações entre Igreja Católica, difusão de material escrito e processos de participação de indivíduos ou grupos sociais nas culturas do escrito. Existem estudos sobre Igreja Católica e

educação, especialmente, sobre os colégios católicos e a educação das elites brasileiras. Porém, é necessário pensar as relações entre os três elementos expostos acima, pois, com relação a celebrações católicas, existem impressos diversos que orientam celebrantes e assembleias de fiéis (catecismos, missais, livros de canto, Bíblia, semanários litúrgicos e liturgias mensais, por exemplo). Esses materiais impressos apresentam uma forma específica de leitura durante as celebrações: são oralizados, lidos em voz alta por aqueles que ocupam o lugar de celebrantes ou dirigentes e por leitores previamente escolhidos.

Por sua vez, Maria José Souza (2010), ao referir-se a sua pesquisa, menciona que ainda que essas práticas de leitura sejam marcadas pela pouca diversidade de tipos e gêneros textuais, elas significaram, para alguns dos sujeitos por ela estudados, uma porta de entrada a outras leituras. A restrição, nesse caso, não deve ser pensada exclusivamente em termos do tipo de leitor que esses textos permitem formar, mas em termos do tipo de textos a que esses sujeitos tiveram acesso ao longo de suas vidas.

Assim sendo, partimos do pressuposto de que as leituras de cartilhas, folhetos dominicais, panfletos, cartas, catecismos, textos base das campanhas da fraternidade, livros da pastoral da criança e outros impressos influenciaram a formação de muitos leitores, em especial dos sujeitos participantes desta pesquisa. Eles ampliaram suas habilidades de leitura e escrita, até mesmo alfabetizaram muitos homens e mulheres atuantes nas CEBs do meio rural. Portanto, o estudo da relação leitor-texto merece nossa atenção.

#### **4.6 Práticas de leitura e escrita nas CEBs: reflexões a partir de algumas histórias de apropriação**

As práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas CEBs, no sindicato, na Pastoral da Criança, na associação, no Movimento de Mulheres Camponesas, em suas residências com seus filhos e em tantos outros espaços abrangem as inúmeras vivências das mulheres camponesas. Essas experiências não se relacionam apenas ao espaço escolar, pois suas atividades de leitura e escrita se constituem considerando-se as diferentes demandas sociais.

Acácia e Íris, por exemplo, vivenciam, na Pastoral da Criança, diversificadas práticas de letramento regularmente implementadas. Essas dizem respeito aos usos da leitura e da escrita com o objetivo de comunicar; organizar e requerer a execução de ações; e atribuir significados às atividades que desenvolvem durante a visita domiciliar, ao atendimento às crianças menores de 6 anos, à celebração da vida, ao acompanhamento das famílias e da comunidade, à reunião de reflexão e à avaliação das atividades realizadas.

A leitura e a escrita também estão presentes na rotina de Acácia ao acompanhar as gestantes da Pastoral da Criança, por meio do instrumento “Laços de amor”. A cada mês, as gestantes recebem uma cartela com as principais informações sobre o desenvolvimento do bebê, as alterações no corpo da mulher e os incentivos para que elas façam seu pré-natal. São mensagens que melhoram a autoestima da futura mãe e fazem com que ela acompanhe, mês a mês, o desenvolvimento de seu filho e tenha em vista os cuidados que deve ter com sua gestação.

Vale lembrar que as atividades da Pastoral da Criança são fortemente marcadas pela oralidade, pela leitura e escrita intensamente representadas por um fazer que se aprende e se adquire com o outro, em contextos culturais específicos que requerem participação, atividade e ação. Citamos a seguir duas práticas registradas no diário de campo, ambas ocorreram no Centro Comunitário São José e foram executadas no domingo.

Hoje é dia de “Celebração da Vida”. Neste dia, as famílias e as líderes se reúnem para avaliar o desenvolvimento de suas crianças, trocar experiências e celebrar os resultados alcançados. A comunidade organizou a celebração no salão comunitário, ao ar livre, debaixo das árvores. As líderes pesam as crianças e compartilham um lanche em clima de festa. Enquanto as crianças são pesadas, o peso é registrado na caderneta da criança, para controle da família, e no Caderno do Líder, para posteriormente ser enviado à Coordenação Nacional da Pastoral da Criança. O encontro é enriquecido com brincadeiras com as crianças. A espiritualidade está presente por meio da música. (Diário de campo, 26 ago. 2012).

Hoje é dia de “Reunião de Reflexão e Avaliação”. É o dia em que as líderes e os coordenadores paroquiais da Pastoral da Criança, depois que as visitas domiciliares e o dia da celebração da vida já foram feitos, avaliam os resultados de suas ações na comunidade, com base nos indicadores anotados no Caderno da Líder, utilizando o método Ver, Julgar, Agir, Avaliar e Celebrar. Nesse encontro, elas observam a realidade das famílias que acompanham, identificam as causas e as consequências de determinada situação, unem esforços e avaliam quais alternativas podem ajudar as famílias ou a comunidade. Elas também preenchem as Folha de Acompanhamento e Avaliação Mensal das Ações Básicas de Saúde e Educação na Comunidade (FABS) que são enviadas à Coordenação Nacional da Pastoral da Criança. (Diário de campo, 23 set. 2012).

Todas as atividades realizadas por Acácia e Íris e por demais líderes são, ao final de cada visita domiciliar, anotadas e registradas em relatórios que, em seguida, são endereçados à equipe paroquial da Pastoral da Criança para posteriormente alimentar os dados da Coordenação Nacional da Pastoral da Criança e para comprovar os serviços prestados. Em se tratando de eventos de letramento, a construção desses relatórios, resultado das atividades realizadas, constitui-se em prática situada inerente ao âmbito social do trabalho dessa associação. A efetivação dessa prática se instaura como um evento de letramento que, na

visão de Barton e Hamilton (1998), assume caráter formal por se efetivar por meio de procedimentos adotados por uma agência de assistência social, no caso, as equipes da Pastoral da Criança.

Com referência à comunidade de Jasmim, observamos lá a realização de um círculo bíblico coordenado por ela. A temática do encontro foi “O problema das divisões dentro da Comunidade”. Inicialmente, para introduzir o tema do dia, Jasmim comentou a Carta de Paulo aos Coríntios, cujo assunto era as preocupações com as divisões no interior da comunidade. Tal preocupação estava expressa na carta toda, mais acentuada nos quatro capítulos iniciais. Contextualizando a leitura, ela disse *“o mesmo problema ocorre hoje em muitas das nossas comunidades”*. Enfatizou que há tensões e divisões que dificultam a vida de muitas pessoas bem intencionadas. Mas, para ela, o que chamava a atenção na carta de Paulo aos coríntios era o jeito de ensinar carinhoso e, ao mesmo tempo, firme utilizado para discutir o problema das divisões em busca de uma solução. Em suas palavras *“o jeito de Paulo pode nos ajudar na busca de uma solução para os problemas que hoje enfrentamos nas nossas comunidades”*.

Feita a introdução do encontro, solicitou aos participantes que localizassem, na Bíblia, o trecho “1Cor 1,1-16”. A leitura foi feita em voz alta por uma das pessoas presentes, enquanto isso as demais acompanharam a leitura silenciosamente. Depois, propôs aos participantes uma reflexão sobre a leitura a partir do método Ver, Julgar e Agir. Tendo como pressuposto o VER, questionou: *“olha de perto, o que estava acontecendo lá na comunidade de Corinto?”*. Houve vários comentários fundamentados no texto. Jasmim, então, provocou o grupo perguntando: *“hoje, nas nossas comunidades acontece algo semelhante?”*. Após as falas, Jasmim dividiu o grupo em duplas e propôs que trocassem ideias, a partir das perguntas: *“1. Estes problemas de divisão acontecem em nossa comunidade e/ou em nossas famílias? 2. Por que será que nascem tantas divisões, quando todos parecem querer o bem comum? 3. O que nós estamos fazendo para criar mais unidade?”*.

Depois da partilha feita pelas duplas, iniciou-se o segundo momento do círculo bíblico chamado de *JULGAR*, que, para Jasmim, é a ocasião de iluminar a situação da comunidade a partir do texto bíblico. Desse modo, propôs novamente a leitura lenta e atenta do 1Cor 1,1-16. Pediu que, enquanto lessem, ficassem com esta pergunta na cabeça e no coração: *“Quais as sugestões de Paulo para superar as divergências nas nossas comunidades e nas nossas famílias?”*. Houve um momento de silêncio e, posteriormente, Jasmim sugeriu aos participantes que trocassem ideias em grupo para descobrir qual a luz do texto bíblico para a atualidade, a partir das indagações: *“1. O que mais chamou sua atenção nas palavras de*

Paulo? 2. *Quais as sugestões de Paulo para superar as divergências?* 3. *Qual a luz que encontramos para iluminar os problemas da nossa comunidade?*”.

Assim que os participantes acabaram de falar, Jasmim fez a seguinte reflexão:

*Ler e meditar as cartas de Paulo pra mim é buscar caminhos para evangelizar e viver o hoje com coragem e sabedoria [...]. Muitas pessoas deixaram a roça e foram morar na cidade, atraídos pela propaganda e pelos sonhos de uma vida melhor. Na roça, a vida não é fácil, o trabalho na agricultura é pesado, mas acho que a vida aqui não é pior do que na cidade [...]. A fé aqui é transmitida dentro da família, há solidariedade entre nós e os filhos acompanham os pais na vida e na religião. [...] Para os que saem da roça e vão pra cidade cheios de esperanças, a vida na cidade se torna um pesadelo. Tudo é muito apressado. Não sobra tempo para conversar e conviver. Na cidade, quem não tem trabalho não tem dinheiro. Sem dinheiro numa cidade se morre de fome. Por outro lado, com dinheiro se consegue tudo aquilo que a cidade oferece em termos de consumo. A cidade produz uma mudança na cabeça das pessoas. Os filhos se adaptam mais rápido que seus pais à vida da cidade e não aceitam mais o modo de viver e de agir deles. Não seguem mais o comportamento religioso dos pais. Abandonam a fé e buscam novas formas de viver a religião. E numa cidade o que não falta são propostas religiosas e Igrejas. Na verdade, a cidade é um grande mercado religioso, onde as pessoas escolhem a religião que mais lhes agrada [...]. (Síntese das anotações da fala de Jasmim. Diário de campo, 30 jun. 2012).*

No terceiro momento do círculo bíblico, denominado AGIR e CELEBRAR, Jasmim solicitou ao grupo que escrevesse uma frase ou palavra que sintetizasse o que fora refletido no encontro. Alguns formularam preces espontâneas com a intenção de agradecer a Deus pela vida, pelas aprendizagens daquele dia e pelos compromissos assumidos. Alguns participantes escreveram as preces em papezinhos e, enquanto uns liam em voz alta, os outros as depositaram-nas numa caixinha. E então, rezaram um salmo na Bíblia e encerraram a reunião com a oração do Pai Nosso e do canto final.

Vale lembrar, neste ponto, que ao focalizar o letramento no espaço religioso, concebemo-lo não apenas como um fenômeno situado, mas também como um fenômeno múltiplo, pois sua efetivação é motivada pelos inúmeros usos da leitura e da escrita estabelecidos em atendimento às demandas de comunicação que ocorrem em uma prática religiosa de letramento. Notamos que tal prática, em contextos rurais, está presente nas comunidades pelos modos de participação que a Igreja propõe e pela orientação cristã. Esta é dada pelo representante da Igreja, como participante da equipe de liturgia, e principalmente pelo padre que assumem a voz dessa instituição, respaldada no texto escrito “sagrado”.

O culto dominical - o evento religioso mais frequente na Igreja Católica e na comunidade - consiste na leitura do folheto “O Domingo”, produzido pela editora *Paulus*, que, tradicionalmente publica textos católicos. Esse folheto, de quatro páginas, contém

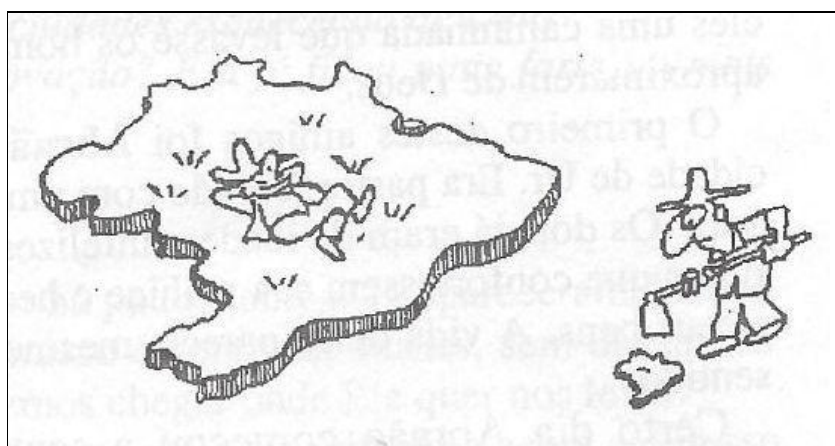
leituras litúrgicas para cada domingo, proposta de reflexão, cantos do hinário litúrgico da CNBB e artigo com o tema do dia ou acontecimento eclesial.

Observamos a celebração do culto dominical na comunidade de Hortênsia. Na ocasião, segundo ela, em sua comunidade, havia cinco equipes de liturgia e ela participava de uma delas. A leitura do folheto é feita pelos membros da equipe de liturgia, que assumem os papéis de leitores, comentaristas e dirigentes, de acordo com sua organização. A assembleia participa do culto conforme a indicação feita no próprio folheto, assim como o faz no momento dos cantos. As práticas de letramento, nesse contexto, estão convencionadas por um ritual, o qual requer modos de participação específicos e práticas regulares em torno do texto escrito.

Outro evento religioso do qual Hortênsia participa é a catequese. Esta acontece semanalmente e dela participam crianças, adolescentes, jovens e adultos. As pessoas da própria comunidade, voluntariamente, prestam serviço à catequese. Segundo Hortênsia, em geral, há mais catequistas mulheres que homens. Elas são preparadas em alguns encontros na paróquia e cada uma trabalha com um grupo separado por faixa etária. Adota-se um livro predeterminado pela paróquia, o qual norteia o trabalho. A propósito, a seguir, descrevemos um encontro realizado com 33 crismandos, na faixa-etária de 14 a 20 anos, no dia 10 de novembro de 2012.

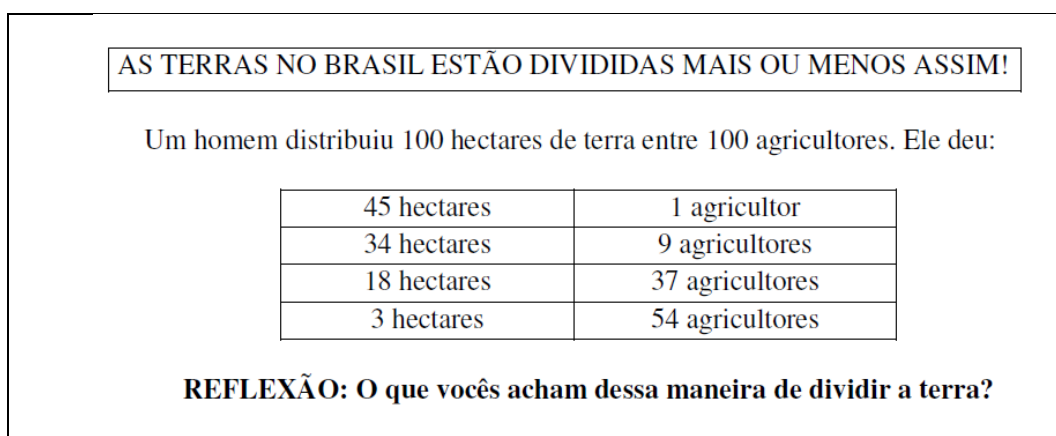
Inicialmente Hortênsia propôs um momento de oração espontânea e logo após apresentou oralmente a temática do quinto encontro: “Deus Chama Abraão”. No primeiro momento “Olhando a vida” expôs, em um cartaz, a imagem do Brasil ilustrando o latifúndio (Figura 13) e perguntou aos crismandos: “*qual a realidade dramática que o desenho exposto quer mostrar?*”.

**Figura 13 – Latifúndio no Brasil**



Fonte: Bucciol (2004, p.17)

Em seguida, apresentou outro cartaz organizado da seguinte forma pela catequista:

**Figura 14 – Maneira de dividir as terras no Brasil**

Fonte: Material da catequista (Diário de campo, 03 de maio 2012).

Após isso, a catequista Hortênsia convidou os crismandos para cantar e prestar atenção às palavras da música: “Não há, ó gente, ó não/ Luar como este do sertão”. Terminado o canto, perguntou ao grupo: “*entre má distribuição da terra e da renda, injustiças sociais, pobreza, etc., e migração, existe ligação? Por que?*”. Houve significativa participação dos jovens, que realizaram inferências, por meio do conhecimento prévio, saberes da experiência de migração na família e na comunidade, para interpretar os textos apresentados; pediram esclarecimento sobre questões desconhecidas; e anotaram as informações apresentadas.

No segundo momento do encontro, intitulado “Procurando na Bíblia”, foi distribuído e lido de forma compartilhada um texto escrito com a história de Abraão, conforme mostra a figura a seguir:

**Figura 15 – “Procurando na Bíblia”: História de Abrão**

**2. PROCURANDO NA BIBLIA**

Qualquer um de nós deve ter ouvido falar de Abraão. Está escrito na Bíblia que ele saiu da região onde morava, atrás de uma terra para ele para a família dele. E a Bíblia diz que esta a procura dele foi inspirada e provocada por Deus. Vamos conhecer melhor a história desse grande homem de fé.

Nós vimos, no encontro anterior, que os homens se afastaram de Deus e vivi-



am no erro, na desunião, na infelicidade. Deus, porém não abandonou o homem, mas veio ao seu encontro para salvá-lo. Procurou uns amigos para começar com eles uma caminhada que levasse os homens a se unirem e aproximarem de Deus.

O primeiro destes amigos foi **Abraão**. Ele morava na cidade de Ur. Era pastor, casado com uma mulher de nome Sara. Os dois já eram de idade e infelizes, pois não tinham filhos que confortassem sua velhice e herdassem seu nome e seus bens. A vida deles parecia mesmo sem rumo e sem sentido.

Certo dia Abraão começou a sentir alguma coisa nele que dizia: *Abraão, deixa a tua terra: deixa os parentes e a casa de teu pai e vai para a terra que eu te mostrarei. Eu te darei a minha bênção: farei de ti um grande povo, e o teu povo será uma fonte de bênçãos para todos os povos da terra* (Gên 12,1-3).

Abraão percebeu que alguém o chamava a caminhar com ele, fazendo estrada pela vida. Abraão confiou nesse alguém no qual reconheceu o seu Deus.

E foi caminhando: deixou a sua terra e saiu com Sara, sua esposa, com o rebanho e alguns amigos para uma viagem desconhecida.

Abraão e Sara não tinham mais esperança de ter filhos porque já eram de idade, mas, apesar disso, esforçaram-se para acreditar na promessa de Deus. Finalmente chegou o tempo em que se realizou o que parecia impossível: Sara teve um filho na sua velhice e Abraão pôs-lhe o nome de Isaac.



Quando Isaac se tornou adolescente, disse Deus a Abraão: *Toma teu único filho, que tanto amas, e vai sacrificá-lo no monte que eu te mostrar* (Gên 22, 1-2).

O pedido de Deus deixou Abraão na escuridão total.

Mas foi naquela escuridão que a *fé* de Abraão se purificou e se tornou completa.

Na hora de sacrificar o filho, apareceu-lhe um mensageiro de Deus que gritou: *Pára Abraão! Deus não quer a morte de teu filho. Agora conheci a tua fé* (Gên 22, 12).

Por esta fé Abraão salvou o filho, salvou a promessa, salvou a bênção de Deus, para todos os povos da terra. Por isso mereceu o nome de **nosso pai na fé**.



Fonte: Buccioli (2004, p. 17 e 18)

Lido esse texto, passou-se ao terceiro momento do encontro “Voltando à vida”, convidando os crismandos para conversar em grupos, por 15 minutos, a partir das seguintes questões: “1. O que nos pode ensinar a história de Abraão? 2. Será que Deus gostaria de dar a cada lavrador uma terra como a Abraão? 3. Então, por que existem tantos lavradores sem terra? 4. Quais as dificuldades da vida que mais desanimam a gente? 5. Procuramos, às vezes, resolver as dificuldades esquecendo de Deus? 6. A nossa fé já passou por alguma provação? E a fé ficou mais forte ou mais fraca?”. A socialização da conversa na plenária foi participativa.

Por fim, utilizando o livro **Canta Povo de Deus** (BUCCIOLI, 2007, p.51), entoaram o canto “O Senhor me chamou a trabalhar” e, então, ela apresentou e discutiu os compromissos da semana.

### Figura 16 – Compromissos dos Crismandos

#### COMPROMISSOS:

1. A caminhada do nosso grupo começou há pouco tempo. Já apareceram dificuldades? Alguém desistiu? Nosso compromisso é continuar firmes, sem desanimar porque temos confiança em Deus e queremos chegar onde Ele quer nos levar.
2. Procurar descobrir algumas dificuldades que mais desanimam a gente e o nosso povo e ver como é possível resolvê-las sem esquecer de Deus.

Fonte: Buccioli (2004, p.19).

E, assim, encerrando o evento, Hortênsia adiantou que, no encontro seguinte assistiriam ao filme “As Narrativas dos Pais 2”(AS NARRATIVAS..., 2006) e corrigiriam o resumo do encontro que seria feito em casa, durante a semana.

### Figura 17 – Resumo do 5º encontro: “Deus Chama Abraão”

#### RESUMO DO ENCONTRO:

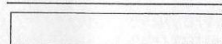
1. O que Deus fez para ir ao encontro dos homens que tinham se afastado dele?



2. Por que Deus procurou e chamou Abraão?

3. Quais são as promessas que Deus fez a Abraão?

4. Foi fácil ou difícil para Abraão confiar em Deus e nas suas promessas? Porque?



5. Por que Abraão mereceu o nome de *nosso pai na fé*?

Fonte: Bucciol (2004, p.19).

Diante do exposto, compreendemos que os eventos de letramento promovidos pela Igreja Católica podem ser definidos como práticas de letramento religiosas de um certo catolicismo, uma vez que são eventos regulares na comunidade e contribuem para a construção de padrões culturais de uso da leitura e da escrita. O culto e a catequese, além de ser uma prática de letramento regular, também contribuem para a manutenção de uma identidade religiosa local. Hortênsia relatou que em sua comunidade “*as pessoas participam do culto nos finais de semana e, também, da catequese, porque ali se sentem um grupo, um nós*”.

Outra prática de leitura observada ocorreu no encontro de crismandos e foi realizada por Margarida, no dia 11 de novembro de 2012, na comunidade de Dourado, como retratado no seguinte trecho do diário de campo:

Inicialmente Margarida fez um momento de relaxamento com o grupo de crismandos. Em seguida, invocou o Espírito Santo de Deus e pediu sua ajuda. Margarida explicou que segue os passos aprendidos com as freiras. No primeiro momento, cada um dos crismandos pegou sua Bíblia e leu com calma o texto bíblico; leu, releu, tornou a ler, até conhecer bem o que está escrito, até assimilar o próprio texto. Depois, fecharam a Bíblia e fizeram um momento de silêncio interior, lembrando-se do que leram. Os jovens compartilharam oralmente suas impressões em relação ao texto repetindo palavras, frases, versículos [...]. Margarida disse: “*agora já não é mais só o*

*que o texto diz, mas o que esta Palavra está dizendo a cada um de nós dentro da realidade em que estamos vivendo. O que Deus falou no passado e o que está falando hoje, através deste texto? O que o texto diz?* [pediu aos jovens para trazer o texto para a própria vida e para a realidade pessoal e social] *O que Deus está me falando?*”. Margarida disse aos crismandos que a leitura e a meditação da Palavra se transformam em um encontro íntimo e pessoal com Deus. Prosseguindo, Margarida perguntou aos crismandos: “*O que o texto bíblico e a realidade de hoje nos motivam a rezar*”. Nesse momento, propôs a oração pessoal, expressão espontânea de nossas convicções e sentimentos mais profundos. E perguntou: “*O que o texto me faz dizer a Deus?* [Rezar – suplicar, louvar, dialogar com Deus, orar...]”. Após esse momento, Margarida sugeriu a contemplação que, para ela, não é algo que se passa na cabeça, mas é um agir novo que envolve todo nosso ser. Encerrou o momento de leitura orante da Bíblia com os questionamentos: “*a partir deste texto como devo olhar a vida, as pessoas, a realidade... O que devo fazer de concreto? O que ficou em meu coração e me desperta para um novo modo de ser e agir?*” Solicitou aos crismandos que registrassem no caderno e, por fim, sugeriu que escolhessem uma frase para memorizar. (Diário de campo, 11 nov. 2012).

Segundo Margarida, com os padres, as freiras e as companheiras de caminhada aprendeu a fazer a leitura orante da Bíblia, prática que ela realiza individualmente e também em grupo, principalmente em momentos de retiro e adoração. Parece-nos pertinente destacar a importância que o “tio”, as freiras e os padres tiveram na história de vida dessa colaboradora, instigando-a, sobretudo, por meio do exemplo, a aprofundar-se na prática da leitura. O trecho a seguir ilustra bem nossas afirmações: “*Não esqueço do meu tio Abílio, que aprendeu a ler sozinho e foi quem alfabetizou os filhos e muitos sobrinhos e outras pessoas da comunidade. Era um homem sábio*”. Por conseguinte, entendemos que a relação entre as práticas de leitura e escrita ensinadas e as práticas adquiridas não se dá de forma linear, mas em função do contexto, neste caso, religioso, em que essas práticas aparecem.

Com relação à leitura da Bíblia, base desses encontros, na opinião de Acácia, uma das originalidades das CEBs é, articular, nas celebrações, a leitura da Bíblia com as lutas populares e os movimentos de melhoria das condições de vida e trabalho do povo, principalmente, no campo e na periferia. De acordo com a entrevistada, os desafios da Igreja de hoje nos convidam a redescobrir o gosto de compartilhar a vida com o outro na dinâmica da alteridade, fazendo da comunidade cristã o espaço para fortalecer a amizade, a partilha e a comunhão fraterna. Eis seu ponto de vista:

*Rezar não é só rezar ao levantar, ao dormir, vai muito além: é transmitir a vida para outras pessoas no dia a dia. Falar com o companheiro pra dividir a marmitta com quem não tem almoço, isso é rezar [...]. Eu rezo quando tô na Igreja, e quando tô denunciando as injustiças e o salário baixo, porque, aí, não rezo só pra mim, mas rezo pra outros [...] Reunião do Circulo Bíblico é oração, quando a gente consegue uma vitória, é oração [...]. O*

*amor e o louvor a Deus não devem ser expressos só no culto, mas na vida de cada dia [...]. Na minha opinião, de nada adianta muita reza se não nos ajudamos uns aos outros, por isso vejo a necessidade de participar de associações, de sindicato e politicamente. Se, por um lado, esta é a parte mais difícil, a mais delicada e a mais arriscada, a que pode gerar mais divisões e conflitos; por outro lado, é a mais importante, por causa do bem coletivo que através dela a gente pode conseguir.* (Acácia, 38 anos).

Recorrendo a Chartier (2001b), compreendemos que essas “figuras de leitura” dizem respeito a estilos próprios que revelam as relações existentes entre o leitor e o objeto lido. Nesse sentido, podemos contrastar essas formas de ler, nas quais as quantidades de acesso à leitura e as diversas formas de apropriação determinam suas especificidades e resultados. Chartier (2001b) define esse estilo de leitura, que se dá de forma repetida, memorizada, reconhecida, como prática de “leitura intensiva”. Para Chartier (2001b, p. 86-89), há uma relação atenta e de deferência entre o leitor e aquilo que lê, “incorporando em seu ser mais íntimo a letra do que leu”. A leitura intensiva é, pois, entendida como “uma maneira de ler que assegura eficácia ao texto, graças a um trabalho de apropriação lento, atento e repetido” (CHATIER, 2001b, p.89).

É comum nas CEBs, nos sindicatos, no Movimento de Mulheres Camponesas, nas associações e nos outros espaços observados durante a pesquisa, enfatizar outros modos de práticas comunicativas, como expressões visuais, sonoras, táteis entre outras, que se unem à palavra escrita ou falada. É o evento da multimodalidade, que mostra, por meio de diferentes modos de representação discursiva, novas possibilidades para as diferentes ordens de comunicação.

Desse modo, as práticas de letramento ganham corpo, materializam-se nos diversos eventos de letramento dos quais as mulheres líderes das CEBs participam cotidianamente. Os textos multimodais<sup>94</sup>, entre eles os retratados nas Figuras 18 e 19, apresentados no salão paroquial Espírito Santo de Candiba na exposição itinerante em comemoração ao centenário da diocese de Caetité, realizada no dia 2 de junho de 2012, proporcionaram interação entre os participantes e seus processos interpretativos. Com essas exposições, as paredes do interior das Igrejas e salões comunitários ganham vida por meio dos textos multimodais e desafiam os participantes a repensar as concepções enunciativas de produção e de leitura de enunciados.

---

<sup>94</sup> Com o uso de textos multimodais, as possibilidades de leitura se ampliaram, uma vez que eles podem definir o ponto de partida e de limite da leitura, a ordem em que se vai ler, a conexão entre os textos. Os textos multimodais, além de buscar variação de linguagens, também devem se preocupar em criar relações coerentes entre elas. Para saber mais, ver Rojo (2009; 2012).

**Figura 18 – Foto da exposição itinerante  
“Diocese de Caetité: 100 anos de fé e missão  
nas terras sagradas do sertão”**





Fonte: arquivo da pesquisa (2 jun. 2012).

**Figura 19 – Foto da exposição itinerante  
“Diocese de Caetité: 100 anos de fé e missão  
nas terras sagradas do sertão”**



Fonte: arquivo da pesquisa (2 jun. 2012).

Nesse contexto, a multimodalidade refere-se às mais distintas formas e modos de representação utilizados na construção linguística de uma dada mensagem, tais como: palavras, imagens, cores, formatos, marcas/traços tipográficos, disposição da grafia, gestos, padrões de entonação, olhares etc. Segundo Rojo (2012), a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. A multimodalidade abrange, portanto, a escrita, a fala e a imagem. A seguir, apresentamos fotografias referentes a eventos de letramentos observados na comemoração dos 25 anos da Pastoral da Criança na Diocese de Caetité-BA.

<p><b>Figura 20 – Foto do Aniversário dos 25 anos da Pastoral da Criança na Diocese de Caetité-BA</b></p>	<p><b>Figura 21 – Foto do Aniversário dos 25 anos da Pastoral da Criança na Diocese de Caetité-BA</b></p>
	
<p>Fonte: arquivo da pesquisa (2 jun. 2012).</p>	<p>Fonte: arquivo da pesquisa (2 jun. 2012).</p>

Como podemos observar, essas fotos expõem um evento de letramento em que o texto escrito não aparece sozinho, isolado na foto, como linguagem, está relacionado a símbolos e imagens que contribuem para a atribuição de significados. Nesse sentido, no ato da construção de um dado texto – seja ele escrito, oral, seja imagético –, o autor pode fazer uso de uma vasta quantidade de recursos linguísticos multimodais provenientes tanto do plano verbal como do visual. Todos esses distintos modos de construir um texto acarretam modificações substanciais na forma como as pessoas elaboram sentido e significação, transcendendo, dessa maneira, a primazia dada à palavra. A multimodalidade propicia, então, o irromper de múltiplos e diversificados recursos de construção de sentido.

Cabe mencionar que em todos os salões comunitários onde as mulheres entrevistadas realizam e/ou participam de encontros e celebrações há quadro de avisos nos quais são expostas a programação da comunidade e a prestação de contas de entradas e saídas dos recursos do dízimo e demais ofertas. Observamos também a exposição de cartazes e varal com atividades produzidas pelas crianças, pelos adolescentes e pelos jovens da catequese. A nosso ver, é uma forma de valorização de seus trabalhos.

Com efeito, as mulheres entrevistadas nesta pesquisa lidam com textos cada vez mais multimodais, que exigem delas estratégias de escrita, e também de leitura, que estejam de

acordo com a multiplicidade de linguagens que compõem o texto. Nesse contexto, Jasmim explicou que o uso de filmes nos encontros da comunidade desperta ou até mesmo conduz o “leitor” para a realidade vivida por aquelas pessoas neles retratadas, citou como exemplo os filmes *Anel de Tucum* (ANEL..., 1994) e *País dos Poços* (PAÍS..., 2000). Rojo (2012), afirma que o desenvolvimento das tecnologias da comunicação, com suas práticas sociais específicas de leitura e escrita, exige que as instâncias formadoras se foquem nessa realidade e partam dela para ensinar.

Vale lembrar que, no período de produção de material empírico para esta pesquisa, observamos vários eventos de letramento em que as mulheres utilizavam filmes para discutir algumas temáticas nos encontros. Segundo Jasmim, essa prática, além de evocar sentimentos e sensações dos participantes, possibilita conhecer determinada experiência, dando a impressão de que se participa dela.

No dia 19 de agosto de 2012, por exemplo, acompanhamos, na comunidade de Jasmim, a exibição do filme *O Anel de Tucum* (ANEL..., 1994), que retrata o cotidiano dos homens e das mulheres que fazem das Comunidades Eclesiais de Base e dos movimentos populares uma realidade. O longa-metragem se passa no ano de 1992, mesmo ano em que ocorre o 8º Encontro Intereclesial de Comunidades de Base em Santa Maria-RS. Deduzimos essa informação da cena em que o personagem principal, André, aparece em um orelhão e, ao fundo, estão expostos os cartazes do encontro (Diário de campo, 19 ago. 2012).

O filme pode ser dividido em dois momentos que se misturam no transcorrer da exibição. O primeiro é uma narrativa ficcional com personagens e roteiros criados. Já o segundo é formado por partes documentais, cujos integrantes pertenciam aos movimentos populares, às Comunidades Eclesiais de Base, eram lideranças religiosas e ganhavam voz (Diário de campo, 19 ago. 2012).

Antes da exibição do filme, Jasmim fez uma breve contextualização, visando motivar o grupo. Após a apresentação do filme, houve um momento de debate a partir das seguintes questões: “de acordo com o filme, quem está por trás da mobilização do povo nas pastorais comprometidas nessa caminhada de libertação que marcou a Igreja do Brasil, da América Latina? A Igreja deve se preocupar com o lado espiritual ou com as necessidades materiais do povo? O pensar e o agir politicamente que o filme coloca é um desafio não só do momento histórico em que foi gravado, mas também dos dias atuais. A Igreja, os padres e os fiéis devem se negar a participar do debate político? Devem somente tratar dos males que afligem a alma?” (Diário de campo, 19 ago. 2012).

No salão comunitário onde foi exibido o filme, foram expostos em cartazes vários fragmentos das falas dos personagens e também recortes dos depoimentos das falas de Dom Luciano e Dom Pedro Casaldáliga. Destacamos a seguir a transcrição de uma poesia apresentada nesse filme, que vai do repente ao rap, declamada no documentário por um catador de papel:

Figura 22 – Cartaz: transcrição de trecho de uma poesia do filme *Anel de Tucum*<sup>95</sup>

"O Dr. aqui pergunta o que é que quer  
 dizer, essa frase no corrinho:  
 Nunca pergunte porque!  
 Vocês tem vários jornais, revistas  
 e televisão, qui é pra nos  
 educa através de informações,  
 Mais usa pra ingana, iludi  
 e provoca mais miséria e  
 Confusão.  
 Vocês fala muito em Deus, paz e  
 amor no mundo inteiro, mas  
 no fundo tã rezando pra outro  
 deus, o deus dinheiro.  
 Num sabe o que a gente sente e também  
 não querem saber.  
 O que importa nosso fno? O que  
 importa nossa fome?  
 Proceis a gente é lisco! Proceis agente  
 é bicho!  
 Mas a gente nasceu homem, e  
 Como homem que viver.  
 O qui importa o que eu pensa?  
 O qui importa o meu nome?  
 Nunca pergunto porque.  
 (o poeta olha para o crucifixo  
 e conclui).  
 Ele me conhece. Ele sabe  
 quem eu sou.  
 (Trecho da poesia do filme  
 Anel de Tucum).  
 18/08/2012

Fonte: arquivo da pesquisa (18 ago. 2012)

A poesia foi lida em voz alta pela filha de Jasmim. Todos os presentes ouviram com atenção e ao final da leitura reconheceram que o texto apresentava recursos da fala cotidiana, e tinha ritmo e rima.

Um dos participantes, por exemplo, ao refletir sobre a poesia e retomar as discussões motivadas pelo filme *Anel de Tucum*, disse: “o Evangelho prioriza o direito dos pobres e o capitalismo não, o Evangelho propõe a solidariedade e o capitalismo a competitividade [...]”.

<sup>95</sup> A transcrição do trecho da poesia foi feita pela filha de Jasmim que, na época da coleta de dados da pesquisa, cursava o quinto semestre de Pedagogia na UNEB.



Ele concluiu afirmando que o Evangelho é um texto e uma prática radicalmente anticapitalista e que se Jesus vivesse hoje, ele seria chamado de esquerda, como ocorreu em sua época, porque foi contra o poder político e religioso (Diário de campo, 19 ago. 2012).

Nesse contexto, Jasmim falou de seu desejo de ver uma verdadeira revolução na Igreja Católica, a começar pela aplicação das decisões do Concílio Vaticano II, que ocorreu há 50 anos, e ainda hoje é esperada a implementação de suas decisões. Essas envolvem, por exemplo, maior democratização da Igreja, dessa forma, o povo de Deus seria protagonista e não ovelha a ser tosquiada. Além disso, Jasmim espera que se acabe com o celibato obrigatório, sejam permitidos o sacerdócio das mulheres e a reinserção no ministério sacerdotal dos padres casados que queiram voltar, e se faça uma profunda revisão da moral sexual da Igreja (Diário de campo, 19 ago. 2012).

Jasmim lembrou que, quando a Teologia da Libertação e as CEBs eram mais valorizadas pela Igreja no Brasil, os templos estavam cheios. Depois que começaram a ser discriminadas e reprimidas, dando lugar ao espiritualismo do “*aleluia, aleluia*”, os templos começaram a esvaziar. Então, perguntou: “*quem tem culpa? Quem está esvaziando a Igreja? A Teologia da Libertação ou essa Igreja espiritualista que fica de frente para Deus e de costas para os pobres?*” (Diário de campo, 19 ago. 2012).

Jasmim disse que, assim como o poeta, ela olha constantemente para a lua, as estrelas, o crucifixo, e disse:

*Sei que Deus me conhece e sabe quem eu sou, isso me basta [...]. A gente vê Deus com os olhos interiores [...]. Deus é como o ar que respiramos a gente não vê Deus, mas sente e sem o ar não podemos viver, também a gente não pode viver sem Deus. Acho que toda vez que a gente sente entusiasmo de levantar de manhã e ter de começar o dia, ter capacidade de estender a mão ao outro [...] Deus está ali, porque Deus não é um objeto, Deus é uma suprema paixão, suprema energia [...]. É muito bom ter um Deus dentro, que nos ama e caminha com a gente. (Jasmim, 53 anos).*

Jasmim lamentou ainda o aumento do poder de pressão e da influência dos evangélicos na seara política. Ela teme que alguns evangélicos, não todos, “*estejam chocando o ovo da serpente*”. Já que eles não podem impor, por meio de sua pregação, sua moral e seus costumes ao conjunto da população, então, eles buscam o poder político, porque pela lei podem tornar qualquer decisão universal (Diário de campo, 19 ago. 2012).

Nessa direção, outro participante do grupo expressou seu desejo de ver acontecer uma reforma política profunda no Brasil: “*precisamos deixar de ser objetos de campanhas eleitorais de dois em dois anos, e passar a ser protagonista*”. Reconheceu a importância dos direitos pessoais concedidos pelo governo, como a facilidade de crédito e o acesso à moto e

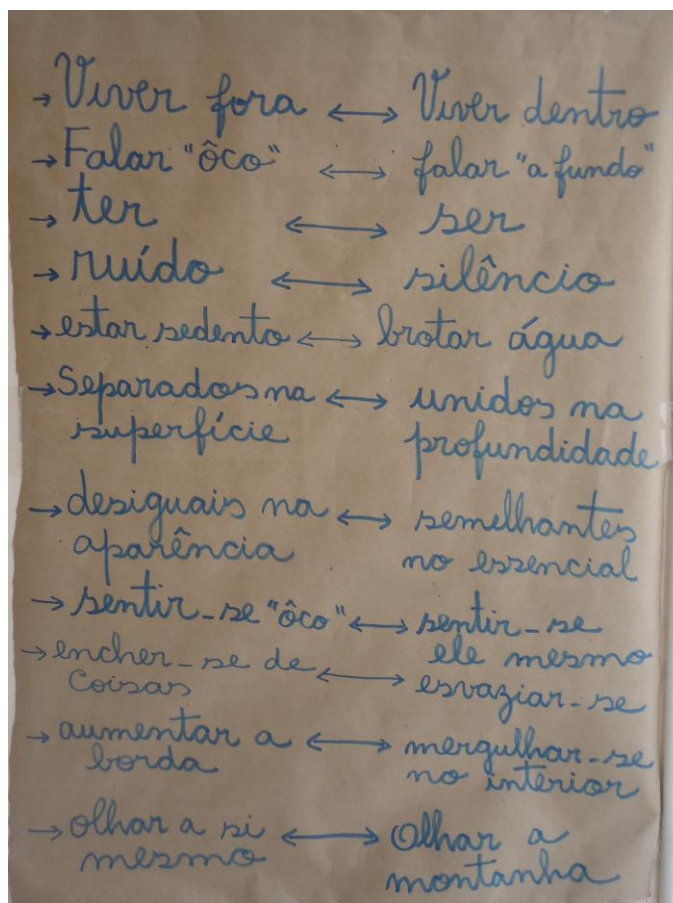
ao carro, mas lamentou que ainda não haviam obtido direitos sociais, que basicamente consistem em segurança, alimentação, moradia, saúde e educação (Diário de campo, 19 ago. 2012).

Ao visitar Jasmim no dia 2 de setembro de 2012, observamos outro encontro coordenado por ela. Após o momento inicial com acolhida e oração, ela exibiu o filme *O País dos Poços*, com duração de 10 min. O filme aborda o processo do autoconhecimento. Prosseguindo com a atividade, Jasmim propôs um roteiro para o diálogo em grupo sobre o vídeo exibido:

1.cada um expresse aos outros aquilo que mais lhe chamou a atenção, a **impressão** que a parábola suscitou em você... Sentiu-se **identificado** em algum momento desta parábola? 2. À primeira vista, qual parece o significado dessa parábola? 3. Enumere os diversos **elementos** que intervêm na parábola (poço, borda, terra seca, superfície, profundidade, vazio, coisas “para encher”, água, flores, corrente interna, o “sabor” da água, manancial, montanha, etc.). Cada um tente explicar aos outros o **simbolismo** de cada elemento enumerado. 4. Proceder igualmente com as diversas **atitudes** que se manifestam na parábola. (Diário de campo, 2 set. 2012, grifos nossos).

Depois da discussão, foi elaborado o cartaz conforme mostra a figura a seguir:

**Figura 23 – Cartaz exposto no encontro e utilizado no momento da reflexão**



Fonte: arquivo do projeto (2 set. 2012).

Após a leitura do cartaz, Jasmim perguntou ao grupo de crismandos acompanhados por ela:

como estas atitudes se manifestam em nós? Qual seria o processo para passar da primeira à segunda coluna? O que significa água no interior do poço? À luz do simbolismo, clarificar as seguintes questões: o que é “sentir-se bem” no fundo? O que é “aumentar” a profundidade? O que significa “tirar água”? Por que muda o ambiente ao “tirar água”? Por que cada um tem um “sabor diferente”? O que significa “a água une a todos por dentro”? Como interpretar que “a água vinha para todos de um mesmo lugar”? A partir da perspectiva cristã, identificar o manancial e a Montanha e se perguntar: que influência tem em nossa vida? Como podemos perceber sua presença? De que maneira pode aumentar sua influência em nós? (Diário de campo, 2 set. 2012).

Já Acácia e Íris utilizam, nos encontros da Pastoral da Criança, os materiais radiofônicos que elas recebem: programa *Viva a Vida*; entrevistas; *spots*, vinhetas e *jingles*; CD com músicas da Pastoral da Criança; e jornal de apresentação da Pastoral da Criança. O programa de rádio *Viva a Vida* é semanal, por exemplo, possui 15 minutos de duração e veicula temas sobre saúde, nutrição, educação, direitos, organização comunitária entre outros assuntos de interesse desse público (Diário de campo, 3 mar. 2012).

Diante do exposto, compreendemos as práticas de letramento como atividades que devem ser pensadas de forma ampla; consideramos, por exemplo, que os usos das tecnologias permitem que atividades aparentemente orais sejam marcadas por representações próprias da escrita. Ouvir uma notícia em um programa de rádio, por exemplo, como aborda Kleiman (2005), é um evento de letramento, tendo em vista que o texto ouvido tem as marcas típicas da modalidade escrita.

Desse modo, para analisar a forma como os membros das comunidades estudadas utilizam a escrita, tivemos que identificar e caracterizar os diversos contextos situacionais nos quais esses indivíduos fazem uso da escrita. No contexto religioso, notamos os usos que os membros das CEBs fazem da escrita dentro do ambiente de sua comunidade. Kleiman (1995) explica que, a partir do momento em que os estudos deixam de tomar como universais os efeitos das práticas de uso da escrita e passam a analisar esses efeitos por meio de práticas sociais e culturais de diferentes grupos, ocorre um alargamento do conceito de letramento.

Resumindo, neste capítulo, descrevemos eventos de letramento em que o “material escrito” envolvido é essencialmente o mesmo: textos religiosos. Entretanto, eventos e práticas de letramento, que surgem em circunstâncias da vida religiosa, social ou profissional e respondem a necessidades ou a interesses pessoais ou grupais, são vividos e interpretados em diferentes contextos sociais e culturais. Isso significa dizer, conforme aponta Soares (2003),

que diferentes contextos sociais e culturais fazem usos distintos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação, como discutiremos no capítulo seguinte.

## 5 LEITURA E ESCRITA NAS PRÁTICAS COTIDIANAS DAS MULHERES CAMPONESAS

No decorrer das observações e visitas às comunidades e às residências das lideranças entrevistadas, tentamos compreender qual o lugar da leitura na lógica da vida diária dessas mulheres. O que significa, para elas, saber ler? O que elas leem? Quais as formas de acesso aos materiais escritos? De que modo a leitura faz parte de seu cotidiano? Quais formas escritas estão disponíveis? Como elas se apropriam delas? Quais partilhas são feitas entre elas? O que, de fato, está sendo pensado e produzido sobre leitura e escrita nas práticas cotidianas das mulheres camponesas? Quais livros e materiais escritos elas consomem? Essas questões embasam este capítulo.

### 5.1 Significados atribuídos à leitura e à escrita pelos sujeitos da pesquisa

A materialidade do texto impresso proporciona outras vivências às mulheres camponesas líderes de CEBs e militantes nos sindicatos, nas associações e no Movimento de Mulheres Camponesas, e, conseqüentemente, diversos são os significados atribuídos por elas à leitura e à escrita. A propósito, disse Jasmim: *“nossa, é muito bom quando a gente vai às reuniões e recebem uma pasta com muitos materiais escritos, apostila, lápis, borracha, caneta e caderno. [...] a gente carrega essa pasta com o maior gosto”*. Assim, nas reuniões observamos recorrentes momentos e situações de valorização do documento escrito e dos apetrechos da escrita, admirados por Jasmim e por outros participantes, tendo em vista a legitimação de sua posição política no sindicato, nas associações ou nas funções religiosas.

Em relação aos significados que as entrevistadas atribuem ao lugar da leitura e da escrita em seu cotidiano, destacamos a busca pessoal pelo uso da língua escrita para resolver situações vinculadas às experiências pessoais, familiares, e às questões de gênero ou grupo social. Isso nos remete a questões extremamente importantes para essas mulheres: a educação dos filhos, a realização pessoal e a emancipação social. Nas entrevistas, elas manifestaram preocupação com o papel de responsabilização à educação e à escolarização dos filhos, socialmente atribuído à mulher.

Margarida, por exemplo, só conseguiu participar das CEBs, do sindicato e do Movimento de Mulheres à medida que seu marido conheceu as atividades que ela realizava nesses espaços e percebeu o uso constante da leitura e da escrita. Segundo a entrevistada, não fora fácil catequizar o marido. A confiança, o entendimento, a percepção da vida comunitária

e a presença da esposa na condição de líder favoreceram a mudança de atitude de seu esposo. Outros fatores que auxiliaram foram os ensinamentos da religião, a convivência com os padres e freiras, a participação nas associações, o uso intensivo da leitura e da escrita para além “*dos muros da Igreja e das celebrações*” (Margarida).

Nesse sentido, a experiência da participação de Margarida e das demais mulheres das CEBs nos movimentos sociais, nos sindicatos, nos conselhos, nas associações e em outros grupos, além de possibilitar-lhes aprendizados coletivos e individuais, amplia o acesso a práticas de leituras distintas das litúrgicas. Assim como as CEBs, os movimentos sociais também oferecem situações/espacos de formação para seus sujeitos, como destacou Dália: “*aqui a gente conhece as leis, os direitos do trabalhador, tem palestra sobre aposentadoria, a gente discute política, assuntos do dia a dia [...] a gente viaja muito para Salvador, Brasília e sai de casa para participar de muitas reuniões*”.

Para Dália, a participação nesses espacos se converteu em uma maneira de ter acesso a pontos de vista diferentes, à atualidade, que até então era pouco conhecida. Com isso, ampliou suas possibilidades de compreender melhor a Palavra de Deus, “*fazer a leitura da realidade*”; de utilizar o conhecimento prévio; de fazer inferências para interpretar o texto bíblico e participar criticamente das celebrações litúrgicas.

Dessa forma, os significados da leitura e da escrita deram um salto qualitativo no que concerne a sua funcionalidade prática nas CEBs. A leitura passou a ser fundamental para essas mulheres camponesas e seus familiares, não só como prática religiosa, mas também como acesso à cultura; ampliação de horizontes, conhecimentos e experiências. Assim sendo, a leitura tornou-se um instrumento necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho e à luta contra suas condições de vida.

Ficou claro nas entrevistas, o valor que essas mulheres entrevistadas atribuem às práticas de leitura e escrita nas várias instâncias em que são mediadas. Percebem que saber ler e escrever proporciona benefícios óbvios e indiscutíveis tanto para o indivíduo quanto para a sociedade, nessa relação entre alteridade e contexto, isto é, entre a voz do eu e a voz do outro. Assim, poder identificar o que não se entende e, por meio de leitura e anotações, obter a informação desejada proporciona a elas satisfação pessoal e autoformação continuada. Desse modo, compreendemos que as pessoas se educam, se humanizam e se formam como sujeitos sociais no próprio movimento da luta na qual diretamente participam.

Como Chartier (1999) salienta, determinadas leituras, mesmo não tendo uma referência e uma importância significativa, podem transformar a visão de mundo, influenciando nas maneiras de agir e pensar das pessoas. Isso é perceptível nas falas das mulheres pesquisadas quando

disseram que as leituras que realizam fazem com que se sintam mais fortalecidas, mais informadas. Nesse sentido, é preciso considerar que as leituras não podem ser julgadas por sua aparente força de expressividade ou inexpressividade, por sua maior ou menor legitimação e valorização social, mas pelos significados atribuídos a elas por quem as pratica.

Nessa perspectiva, os significados atribuídos pelas mulheres líderes das CEBs à escrita e à leitura ao relacionarem-se nos espaços sociais diversos onde ocorrem as práticas letradas – o universo do trabalho, da religião ou da casa, por exemplo - determinam tanto os conteúdos como as funções das formas de ler e escrever. Do mesmo modo as condições sociais de uso da escrita – dadas pelos tipos de textos, pelas formas de leitura, pelos suportes impressos e manuscritos que circulam em instituições e grupos sociais – instigam as mulheres a se interessarem em aprender a ler. Assim, adquirem a habilidade de ler pela satisfação decorrente da compreensão de que há outras dimensões no próprio ato de ler, pela interação que promove e pelos muitos desenvolvimentos que tal ato possibilita.

Conforme apresentamos no capítulo anterior, os suportes impressos, os manuscritos, as gravações, e os materiais visuais e informatizados são manuseados de diferentes maneiras por cada grupo social (CHARTIER; CAVALLO, 1998, p. 9). Portanto, as lideranças das CEBs, *leitoras de carne e osso*, possuem modos de ler que variam de acordo com objetivos, valores, significados, épocas, lugares e ambientes.

Como já dito neste estudo, as mulheres entrevistadas, na condição de leitoras, reconhecem a importância da intensificação da circulação de informações nos movimentos sociais, na Igreja, na casa e no sindicato, principalmente com o auxílio de novas tecnologias. Isso nos remete à multimodalidade; aos propósitos, interesses e expectativas dos leitores; a suas competências ou seu grau de proficiência; aos usos, códigos e tipos de textos lidos nas diversas instâncias que contribuem para que as pessoas utilizem, com maior frequência, a leitura e a escrita.

O envolvimento de indivíduos em práticas sociais de letramento pode ser demonstrado de maneira particular, nos últimos 25 anos, período em que se fortaleceram os movimentos sindicais, as associações, as igrejas, as confederações e os conselhos, conforme nos relatou Dália,

*tem quase 30 anos que participo da comunidade e do sindicato, e de lá pra cá são muitas reuniões, muito papel que chega pra ler, marcha em Brasília, reunião em Salvador [...]. No sindicato eu sou da comissão de agricultura, fui secretária de políticas agrícolas do sindicato e, aí, têm as linhas de crédito para a agricultura familiar [...]. Houve umas mudanças nos processos de financiamento e pediram ao sindicato para aguardar e não assinar nenhum projeto enquanto não houvesse os esclarecimentos do*

*governo. Fiquei sabendo disso na reunião que participei em Salvador. Aí, quando cheguei em Candiba foi a maior pressão do técnico da EBDA junto com o secretário de agricultura do município para eu assinar as cartas de aptidão. Expliquei que não podia e aí, tentaram colocar o povo contra mim e eu fiquei várias noites sem dormir preocupada com isso, não queria ser injusta com o trabalhador rural, mas também não poderia fazer nada ilegal, tinha que seguir as orientações e cadê o povo compreender isso? É preciso saber ler para entender bem os documentos, tem umas palavras que a gente não entende e, então, tem que pedir ajuda, esclarecimento dos filhos e amigos. Por conta dessa pressão passei muitas noites sem dormir e de lá pra cá tenho me esforçado muito para melhorar minha leitura e principalmente a capacidade de interpretar. Entrei até no curso de computação do sindicato e de lá de casa até o sindicato é uns 20 km e eu venho toda quinta-feira para o curso de informática [...]. Quero aprender mexer no computador, é bom a gente saber digitar, ler uma notícia, imprimir um documento, tantas coisas podemos fazer. Também são tantos trabalhadores que precisam de ajuda no sindicato, então, eu sabendo lidar no computador é uma forma de ajudar também e é uma necessidade no mundo de hoje. Eu acho que eu aprendo, olha eu estou gostando muito, e agora eu entendo porque meus netos ficam tão incutidos com o computador. A gente não vê a hora passar [risos]. (Dália, 60 anos).*

Vale destacar que a participação dos indivíduos, tomando como exemplo a experiência de Dália, em movimentos sociais favorece o desenvolvimento de práticas sociais de letramento, independentemente do nível escolar desses sujeitos. O que ocorre, pois eles estão envolvidos em atividades como: reuniões; comissões; leitura e escrita de documentos; produção de editais, atas e processos; participação em passeatas, caminhadas ou marchas organizadas exibindo bandeiras, cartazes, camisetas, fôlderes, cartas, moções; e estabelecimento de contato com outros suportes de textos, contendo logomarca, slogans e símbolos.

Observamos também que Dália e as demais mulheres entrevistadas nesta pesquisa lidam com textos cada vez mais semióticos, exigindo delas estratégias de escrita e leitura em conformidade com a multiplicidade de linguagens apresentadas no texto. Desse modo, as práticas sociais de leitura e escrita estabelecidas por meios eletrônicos são importantes para manter, modificar ou ampliar as atuações dentro da comunidade em que elas se inserem, conforme visto no relato de Dália. Logo, habilidades digitais também são necessárias para a inserção dessas mulheres nas práticas de letramento digital. Por isso, Dália deseja “*aprender [a] mexer no computador [...] saber digitar*”. Nessa direção, Rojo (2012) aponta a necessidade das várias instâncias formativas abordarem melhor os letramentos requeridos pelas mudanças e pelas exigências contemporâneas.

Observamos que diversas instâncias textuais se aproximam das mulheres entrevistadas. Elas se apropriam das práticas de leitura e escrita com as quais se relacionam. A tais práticas



atribuem valores de crescimento e estabelecimento enquanto sujeitos que podem atuar por meio do conhecimento adquirido.

## 5.2 Concepção de leitura e escrita

A concepção de leitura apresentada pelas entrevistadas no decorrer da pesquisa não se limita apenas à palavra escrita, já que é possível a leitura de imagens. Fica evidente na fala de Margarida que as práticas de leitura não exigem necessariamente que os indivíduos estejam alfabetizados em termos de domínio do código alfabético (ou seja, compreendendo a ação de codificar e decodificar a língua escrita), pois é possível, por exemplo, vivenciar tais práticas por intermédio de alguém que já tem esse domínio.

*Nas reuniões que a gente vai sempre tem muito papel escrito, então, todo mundo recebe os papéis, quem lê pouco, quem lê mais [...] não importa, porque quem não lê as letras sabem lê as figuras e sabem que o que está sendo discutido está escrito na pauta, [...] tem sempre gente que lê alto e a gente acompanha [...]. A gente sabe também que a nossa opinião, as decisões tomadas vão pra ata. [...]. Aqui a secretária tem um caderno grande onde ela escreve tudo que acontece, aí, foi decidido ter dois livros de ata um onde escreve tudo que o povo falou e o outro livro de ata que escreve os pontos principais que os órgãos do governo querem saber quando vai, por exemplo, beneficiar a comunidade com algum recurso. Na hora da leitura da ata a secretária lê as duas: a grande e a pequena e os presentes assinam nas duas. [...] Agora ninguém reclama mais porque a opinião de todo mundo está na ata. (Margarida, 62 anos).*

Como podemos ver nesse comentário, Margarida valorizou a distribuição do material escrito a todos e indicou o cuidado, o respeito com que os participantes, em seus dizeres, “*recebem o material, levam para casa e guardam em caixas de camisa por anos*”. A valorização do documento escrito está relacionada tanto à demonstração de um pertencimento ao mundo da escrita, contendo a proposta da reunião, quanto ao compromisso de participação dos sujeitos, instigados pelos textos multimodais que circulam nessas reuniões. Nesse contexto, além da distribuição de textos impressos, utilizam-se também mídias digitais. Estas, para Rojo (2009, p.119) implicam “o futuro da informação e da comunicação”.

A escrita, nesses espaços, tende a atender a funções e propósitos distintos. Melhor dizendo, um texto que circula em um ambiente escolar não possui as mesmas características de um que circula no ambiente religioso, no sindical, etc. No entendimento de Margarida, o que e como se lê, e quem realiza essa ação são aspectos fortemente determinados pelo lugar em que ocorre a leitura e pelo motivo dela acontecer. Ao admitir as distinções das práticas de leitura e escrita, essa entrevistada considera que cada grupo social apresenta orientações

singulares em se tratando dos usos sociais de tais práticas. Assim, ela compreende, por exemplo, a obrigação de documentar as negociações da comunidade, visando os interesses e a exigência jurídica, ao concorrer com algum edital de financiamento. Os participantes do sindicato, da associação de trabalhadores rurais, do movimento de mulheres reconhecem também a necessidade de registrar o debate e as deliberações sobre questões específicas discutidas entre eles. Desse modo, observamos que o gênero *ata* imposto pelos órgãos estatais passa a servir também aos interesses locais.<sup>96</sup>

Nesse sentido, Margarida relatou que em uma mesma instituição pode haver diferentes formas de ler e escrever um texto. Assim, no caso da escrita e da leitura da ata, conforme apontado no depoimento anterior: *“foi decidido ter dois livros de ata um onde escreve tudo que o povo falou e o outro livro de ata que escreve os pontos principais que os órgãos do governo querem saber quando vai, por exemplo, beneficiar a comunidade com algum recurso”*. Ela compreende que a falta de informação na ata poderá causar prejuízo à comunidade, pois para os órgãos estatais *“nem sempre a palavra falada basta”*. Assim, ela explicitou que *“a ata tem uma estrutura específica e deve atender os interesses da associação”*.

Na concepção de Margarida, a ata é um gênero mais padronizado por ser menos flexível a mudanças, como acontece com documentos oficiais. Nesse caso, o sindicato e as associações são entidades jurídicas, portanto, as assembleias que ocorrem entre seus participantes precisam ser formalizadas, registradas em ata, documento esse que passa a ter valor jurídico. Percebemos, pois, que, ao apropriar-se dos usos da escrita, ela passa a olhar o texto, neste caso, a ata, como uma produção da linguagem que reflete e refrata os encontros e as negociações com os atores externos e com a comunidade. Essa prática está imersa em uma forma de pensar, valorizar e sentir a escrita.

Sob essa perspectiva, os múltiplos letramentos, a que já fizemos menção nesta tese, (BARTON, 1994; ROJO, 2009) conferem à cada entidade maneiras distintas de conceber a escrita, repercutindo nas relações sociais nelas estabelecidas. A vida social é permeada por linguagem de variadas formas e destinada a diferentes usos. Por meio dela são veiculados gêneros diversos, praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais, orientadas por propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas. Não

---

<sup>96</sup> Para saber mais sobre situações e estratégias de usos sociais da leitura e da escrita vivenciadas e elaboradas por lideranças quilombolas, indígenas e camponesas em circunstâncias de negociações com órgãos estatais, ver o trabalho de Sito (2010) e Scobar (2012).

importa, portanto, se alguns textos sejam considerados canônicos e, por isso, socialmente mais legitimados que outros.

Posto isso, em nosso entendimento, o estudo do letramento deve partir da análise das formas em que as pessoas, em grupo, utilizam a linguagem. Nesse sentido, letramento não pode ser considerado uma propriedade dos indivíduos, mas sim um recurso da comunidade realizado em relações sociais. Assim, pode-se referir a eventos particulares quando vários participantes assumem diferentes papéis e criam algo além de suas práticas singulares, como apontou Íris: *“a secretária tem a função de redigir ata das reuniões, o presidente e os outros membros da diretoria tem que elaborar projetos para concorrer os editais, fazer prestação de contas, ler documentos, fazer ofício”*. Em termos mais amplos, pode significar as maneiras pelas quais toda uma comunidade usa o letramento. Existem regras sociais determinando quem pode produzir e usar letramentos particulares. Essas regras, por sua vez, implicam assumir e sustentar novos papéis sociais e funções nas comunidades das quais pertencem e participam.

Diante desses pontos discutidos, podemos afirmar que a presença da escrita nas CEBs influencia o movimento interno relacionado à cultura escrita, pois *“de uma forma ou outra as lideranças precisam saber ler e escrever um pouco ou ter alguém de lado pra ajudar elas; como tem o secretário, alguma coisa assim, né, porque [...] sabendo ler e escrever nada é difícil demais”* (Margarida, 62 anos).

Por outro lado, Jasmim considera corajosa a iniciativa das líderes das CEBs pouco escolarizadas de assumir funções no sindicato, no movimento de mulheres e associações que exigem ler, escrever, interpretar constantemente. E, segundo ela, elas dão conta porque acreditam *“que não só a leitura e a escrita resolve, mas também a união, a experiência uns dos outros, o costume, e um respeitando ao outro e todo mundo trabalhando junto num só objetivo. Isso é que é o mais importante”*.

No entanto, na concepção de Jasmim podemos ler um gesto, uma palavra, um olhar, uma música, entre outros. Nessa perspectiva, compreendemos que os processos de leitura e a produção de sentido dependem das condições de vida do leitor, reforçando-se, assim, as práticas de leitura e escrita como potencialidade e instrumento de poder.

Além disso, a leitura e a escrita de impressos, na visão das mulheres entrevistadas, vão além do texto, começam antes da leitura. O contato com o impresso gera sensações, emoções e pensamentos; e também as condições internas e externas que dão prazer, provocam reflexão, sentimentos contraditórios e místicos. Portanto, para entender a complexidade do letramento devemos levar em consideração não apenas as evidências empíricas observáveis nos eventos

de letramento – quem faz uso de textos, onde e como – mas também os elementos invisíveis, tais como sentimentos, relações de poder, valores e ideologias, nem sempre deduzíveis de dados documentais.

Quanto à concepção de leitura e escrita nas práticas cotidianas, as entrevistadas declararam que liam por necessidade e para atender às atividades cotidianas. Para todas as mulheres entrevistadas, a leitura é necessária para desenvolver conhecimentos e reconhecer contextos diversos; apropriar-se de vocabulário; acrescentar informação, adquirir cultura; ampliar a capacidade de concentração/atenção; e formar o caráter.

Na visão de Acácia, ela tornou-se mais crítica ao adquirir o hábito da leitura e ganhou argumentos para defender suas ideias. Já Hortênsia aprecia situações de leitura em que o leitor compreende o que está lendo, pois consegue ler criticamente; porém, ressaltou que “*é importante ler não somente para adquirir conhecimentos, compreender, mas também para se comunicar*”.

Segundo Hortênsia, o Governo Federal tem distribuído nas escolas municipais de Candiba-BA materiais impressos, como livros de literatura infanto-juvenil, textos com peças de teatro, poesias, contos, novelas e narrativas de autores consagrados de nossa literatura. Esses programas, de acordo com Soares (2004, p. 25), podem ser citados “como exemplos de ações de promoção da leitura e de formação do leitor”, uma vez que facilitam o acesso à leitura e “procuram vencer as barreiras que o quadro econômico e político interpõem à democratização da leitura”.

Para Hortênsia, todas as contribuições nesse âmbito são válidas, pois o “*contato com diferentes livros melhora os modos da gente ler, ajuda a compreensão, estimula a criatividade e a criticidade de quem lê*”. Kalman (2003, p. 39), por sua vez, “considera importante a relação de três elementos: o acesso, a participação e a apropriação”.

Em síntese, no conjunto das falas das mulheres entrevistadas verificamos concepções de leitura e escrita ora restritas a decodificação de signos ora mais amplas, comportando percepções de elementos multimodais em diálogos. Observamos também que elas valorizam o conhecimento linguístico, quando compreendem e atribuem significado ao texto; apreciam a construção textual, quando percebem se o texto é coerente ou não; e dão valor a um saber prévio quando, na condição de leitoras, expressam a opinião que têm sobre o mundo em geral. Essas concepções descritas esclarecem que a leitura é uma atividade interativa, uma vez que se utilizam diferentes conhecimentos e sentidos para realizá-la.

### 5.3 Objetos de leitura e escrita: disponibilidade, acesso e usos

Kalman (2004b; 2003) contribui metodologicamente com os estudos sobre letramento, em especial, com a distinção entre a disponibilidade e o acesso às práticas letradas. Disponibilidade denota a presença física dos materiais impressos e a infraestrutura para sua distribuição. Já o acesso refere-se às oportunidades para participar em eventos de língua escrita, às situações nas quais o sujeito se posiciona face a face com outros leitores e escritores, às oportunidades, e às modalidades para aprender a ler e a escrever.

O acesso, visto como categoria analítica, nos permite identificar como se dá a interação entre os participantes dos eventos comunicativos; quais os desdobramentos de seus conhecimentos, suas concepções; quais os sentidos das práticas de leitura e escrita adotadas pelos sujeitos; quais as relações estabelecidas entre os leitores e os escritores com os textos, e entre o conhecimento da cultura escrita e os próprios conhecimentos dos sujeitos; além das consequências dos usos estabelecidos.

Kalman (2004a), por exemplo, ao investigar o uso da língua escrita em contextos não escolares por sujeitos de baixa ou nenhuma escolaridade, na cidade do México, identifica e analisa diversas práticas locais de letramento, marcadas, principalmente, pela relação estreita entre oralidade e escrita. Para a autora, a pesquisa de situações comunicativas não escolares que envolvem o uso da leitura e da escrita permite “conocer las condiciones materiales y sociales que favorecen el acceso a la cultura escrita de lapoblación” (KALMAN, 2004a, p.12)<sup>97</sup> e também conhecer os usos da leitura e da escrita de um grupo social. De acordo com Street (1984 apud KALMAN, 2010, p. 127), “a cultura escrita é uma construção complexa, visto que ler e escrever são ações que se conseguem mediante formas diversas e heterogêneas”.

Segundo Street (2010), as práticas de letramento podem ser apreendidas dos usos da escrita que os sujeitos fazem cotidianamente. Portanto, importa-nos, neste trabalho, compreender que tais usos se materializam nos eventos de letramento dos quais participam as mulheres por nós pesquisadas.

Embora não se trate de uma pesquisa historiográfica, desde as primeiras entrevistas com as mulheres estudadas observamos a referência a eventos de letramento das décadas de 1980 e 1990 como marcantes na memória local. Nesse período, destacaram-se a maior disponibilidade de material escrito e a convergência de diferentes esforços que contribuíram,

---

<sup>97</sup> “Conhecer as condições materiais e sociais que favorecem o acesso à cultura escrita da população” (KALMAN, 2004a, p. 12, tradução nossa).

em maior ou menor grau de eficácia, para formar leitores. De modo especial, as entrevistadas apontaram a presença da escola, das CEBs, dos sindicatos, das associações e dos Movimentos de Mulheres Camponesas:

*Os materiais das CEBs ficam guardados no armário que tem no salão: ata, livro de registro de presença, livro caixa que registram as entradas e saídas do dinheiro da comunidade, Bíblia, livros de canto, material da catequese, muitas cartilhas e livros da campanha da fraternidade e de novena de natal [...]. Na minha casa tem muito material também. Vou te mostrar os documentos, livros de escola, livros da Pastoral da Criança, livros da Igreja, cartilhas do sindicato, do MMC, da associação e muita coisa que tenho, não joga nada fora [...]. (Margarida, 62 anos).*

Percebemos, no relato de Margarida sobre a leitura de livros, revistas e afins, uma remissão ao que propõe Kalman (2004b; 2003) no que se refere à cultura escrita e sua utilização. Para a autora, fica claro que a possibilidade de leitura está relacionada com o acesso aos materiais escritos. Ela assegura ser necessário distinguir entre disponibilidade de materiais escritos e efetivo acesso a eles, pois a disponibilidade denota a presença física dos materiais impressos, enquanto o acesso refere-se às oportunidades tanto para participar de eventos de língua como para aprender a ler e a escrever.

Nessa perspectiva, Jasmim, ao rememorar sua trajetória escolar, mencionou o Clube de Leitura e as práticas de produção textual realizadas no ambiente escolar como experiências significativas de aprendizagem da leitura e da escrita. Ela disse: *“acredito que a facilidade que tenho hoje de interpretar surgiu dessa experiência que vivi na minha infância”*. O fato de Jasmim contar com a inserção escolar na infância e ter domínio da escrita e da leitura proporcionou a ela a realização, sem dificuldade, de grande parte das atividades requeridas na vida cotidiana, principalmente nas CEBs. Além disso, retomando o postulado por Kalman (2003), a apropriação de determinadas práticas depende da participação dos sujeitos em múltiplas situações sociais, nas quais se posicionam de modo a obter o acesso ao conhecimento e aos saberes necessários para realizá-las.

Ainda de acordo com Kalman (2003), as competências podem constituir respostas às demandas que se apresentam na vida cotidiana dos sujeitos. Dália e Margarida, por exemplo, ao perceberem as mudanças ocorridas no universo religioso, referentes à ampliação de circulação de material escrito nas CEBs e em outras instâncias formativas das quais participavam, sentiram a necessidade de ler e escrever melhor, pois precisavam do apoio cada vez mais frequente dos materiais escritos. Assim, aprenderam que, para apropriar-se de determinadas práticas, os sujeitos participam de múltiplas situações sociais, posicionando-se

de forma a obter o acesso aos conhecimentos e aos saberes necessários para aprender (KALMAN, 2003).

Com relação à disponibilidade e ao acesso às práticas letradas, outra instância que amplia a relação das mulheres com suportes de textos situa-se no âmbito do trabalho. Acácia, por exemplo, falou de sua experiência de doze anos como merendeira em uma escola da Rede Municipal de Candiba-BA. Quando sobrava um tempinho, pegava livros de literatura da escola e colocava na cantina para ler: *“Nas escolas de hoje tem muitos livros, não é como antigamente que a gente só conhecia os livros do professor e quando tinham, porque já tive professor que não tinha livro só copiava do caderno pra o quadro e a gente copiava pros nossos cadernos”*.

Jasmim, Íris, Hortênsia, Dália e Margarida também se referiram aos livros didáticos, aos livros de literatura e aos minidicionários dos filhos e dos netos, material esse diretamente relacionado ao Programa Nacional de Distribuição de Livros Didáticos (PNLD). Na visão delas, as crianças interagem com os textos explorando, ampliando e, portanto, expressando diferentes processos de apropriação da escrita.

Vale lembrar que os livros de literatura são distribuídos pelo Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) desde 1997. Esse programa objetiva promover o acesso a livros e o incentivo à formação do hábito da leitura nos alunos e nos professores. Assim, são distribuídas obras de literatura, que incluem textos em prosa (novelas, contos, crônicas, memórias, biografias e teatro), obras em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos (COSTA, 2010).

Todas as mulheres entrevistadas possuem em suas casas um acervo pessoal, variando de 229 a 654 materiais impressos em geral, incluindo livros de religião, legislação, ensino, literatura e medicina popular. Além dos livros, encontramos uma quantidade significativa de revistas, jornais, cartilhas, pôlderes, calendários temáticos e diversas apostilas de cursos dos quais participam. Esses materiais são sublinhados ou circulados com lápis coloridos ou canetas, e/ou destacados com setas, chaves, linhas, figuras e marcações diversas que indicam leitura e releitura. Nesse sentido, Acácia explicou: *“toda vez que estou lendo e não entendo alguma palavra, coloco uma interrogação ao lado, para depois procurar o significado no dicionário ou conversar e esclarecer com alguém sobre o assunto”*.

Observamos também que todas as mulheres entrevistadas possuem e usam dicionários. Todas reconhecem a necessidade de utilizar o dicionário para tirar dúvidas, como assinalou Jasmim: *“existe uma grande quantidade de palavras isso exige da gente consultar o*

*dicionário, mas acho bom, porque quanto mais a gente lê o dicionário, mais aumenta o vocabulário, mais a gente aprende”.*

Conforme dito anteriormente, a catalogação do material escrito presente na casa dos sujeitos focalizados nesta pesquisa foi realizada durante as visitas e as entrevistas. Vimos que o material é organizado e guardado em caixas ou armários, conforme ilustra o depoimento a seguir:

*na minha casa, além de livros religiosos, tem os livros das minhas filhas e material da associação e do sindicato. Aqui em casa eu tenho várias caixas: numa guardo as cartilhas, jornais e a papelada da associação, noutra coloco as coisas da Pastoral da Criança, noutra guardo as coisas da comunidade, noutra guardo as coisas do MMC, noutra eu coloco livro de histórias, poesias, cópia de música [...]. Tenho guardado os livros das minhas filhas desde o prézinho, vou te mostrar [...]. Adoro livro acho que é porque no meu tempo de escola a gente não tinha livro, aí, hoje eu tenho pena de desfazer dos livros. (Acácia, 38 anos).*

De acordo com Souza (2009), a opção por catalogar os acervos pessoais não se apoia na crença de que pode ser captado o que os sujeitos efetivamente leram. Souza (2009) ao citar Darnton (1990) destaca que a posse de livros não significa que os sujeitos tenham lido todos os livros ou que a leitura possa ser resumida aos livros ali encontrados, mas pode servir para captar o perfil de um leitor e suas preferências.

Posto isso, o material a que tivemos acesso foi catalogado e categorizado de acordo com “*esferas particulares da atividade humana*” (BAKHTIN, 1997, p. 279). Segundo Bakhtin, “todas as esferas da atividade humana [...] estão sempre relacionadas com a utilização da língua, a riqueza e a variedade dos gêneros”. E, uma vez constituídos, os gêneros exercem coerções sociais em relação às interações verbais. A tabela abaixo relaciona tipos de leitura e entrevistadas:

Tabela 4 – Esferas de circulação presentes nos acervos pessoais e distribuição entre os sujeitos

Esferas de circulação do discurso	Acácia Quant.	Jasmim Quant.	Margarida Quant.	Dália Quant.	Hortênsia Quant.	Íris Quant.	Total
Religiosa	274	283	242	197	193	187	1376
Cidadã	196	170	170	184	153	158	1031
Escolar	190	197	158	167	165	129	1006
Literária	123	126	91	78	103	96	617
Profissional	80	89	85	87	68	68	477
Pessoal-interpessoal	80	70	50	50	80	70	400
Total	943	935	796	763	762	708	4907

Fonte: arquivos da pesquisa.



Ao analisar os dados dessa tabela, observamos que a maior quantidade de material encontrado na comparação individual entre grupos pertence à *esfera religiosa*, com 1376 diferentes impressos. Tais materiais são compostos por: catecismos para crianças, adolescentes, jovens e adultos; Bíblia; livros de cânticos; livro dos Gênesis; salmos; Atos dos Apóstolos; vocação de Jeremias, profeta Elias; devocionários; cartilhas de celebrações de Natal, campanha da fraternidade e pentecostes; textos base da campanha da fraternidade; livros de orações; liturgia das horas; roteiros de celebrações de casamento religioso; revista Vida Pastoral; cadernos vocacionais; livros das pastorais sociais – pastoral dos migrantes, da educação e da criança –; roteiros e novenários celebrativos, ofício divino das CEBs; cartilha sobre o dízimo; roteiros para celebração na semana do estudante, na semana da família e subsídios para a liturgia dominical; biografia e autobiografia de santos e mártires da Igreja; a Bíblia em poesia; e cordéis. Além desses, encontramos livros sobre evangelhos de Marcos, Mateus e Lucas; sacramentos; juventude no campo; subsídios litúrgicos referentes a vários temas religiosos e círculos bíblicos para encontros de grupos de casais, jovens, lideranças das CEBs, catequistas, MEB, Pastoral da Criança, etc.; métodos de didática na catequese; e outros.

Também foram catalogados na *esfera religiosa* os seguintes materiais: boletins, panfletos, jornais, revistas e cartilhas elaboradas e distribuídas pela Pastoral da Criança; Caderno e Guia do Líder da Pastoral da Criança; Cartão da Gestante; Caderneta da Criança e colher-medida de soro caseiro com as instruções; livros sobre brinquedos e brincadeiras na comunidade; orientações sobre como organizar brinquedos e acompanhar brincadeiras na comunidade pela Pastoral da Criança; e livros que tratam de doenças – hanseníase, diarreia, DSTs, diabetes, hipertensão, etc. Incluem-se nessa esfera: cartilhas sobre gestação e amamentação; e livros sobre alimentação alternativa, hortas caseiras, saúde bucal, acidentes na infância, articuladores do conselho de saúde, receitas saudáveis, homeopatia e outros. Ademais, encontramos orientações impressas em livros para a realização da 3ª semana social brasileira; material informativo sobre o grito dos excluídos; livro sobre o Brasil que queremos, a dívida externa, a ALCA, a Amazônia e o 3º Congresso Missionário Americano (CAM); cadernos de estudo sobre a fé e a política; pôsteres, panfletos e cartas abertas sobre as eleições; orientações sobre missões populares na Diocese; projetos e relatos de experiências dos projetos sociais realizados na paróquia; livros sobre religião e teologia da libertação; livros de receita de alimentação alternativa; livro sobre as mulheres da Bíblia. Catalogamos ainda na *esfera religiosa* materiais e roteiros de programa de rádio, documentários, calendários, cartazes, anúncio, *jingle*, *spot*, catálogo de livros.

Em relação à *esfera escolar* constatamos os seguintes exemplares: cadernos escolares; livros didáticos escolares; dicionários; jogos didáticos; o livro do aluno de EJA, intitulado *Aprendendo e ensinando e ensinando e aprendendo*; livro do monitor, denominado *Missão e Gestão*; e livros de informática. Por sua vez, na *esfera literária* catalogamos livros de poesia, peças de teatro, comédias, crônicas, romances, fábulas, contos, novelas, diários, lendas.

Além dos impressos religiosos que circulam nas casas das mulheres lideranças das CEBS, observamos uma diversidade de textos produzidos e distribuídos pelo Movimento de Mulheres Camponesas, pelos sindicatos, pelas associações, pelo Programa um Milhão de Cisternas (P1MC) que catalogamos na *esfera cidadã*, por exemplo: cartilha com orientações para a convivência com o semiárido; cartilha sobre saúde pública e direito da mulher; cartilha sobre o SUS; livro sobre acidente no trabalho; cartilha informativa sobre aposentadoria do trabalhador rural; cartilha sobre agricultura familiar, financiamento e assistência técnica; e outros.

Na *esfera profissional* verificamos os seguintes exemplares: blocos de notas promissórias; carta de reclamação; recibos; nota fiscal; carta de apresentação; carta de recomendação; transações bancárias; carta de aptidão; contratos de financiamentos de renda do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf); e outras. Por fim, na *esfera pessoal-interpessoal* incluem-se as memórias e anotações pessoais em agendas, diários e cadernos; agenda cultural; correspondências; e cartões, bilhetes e cartas.

Na *esfera cidadã*, assim como na *esfera religiosa* verificamos práticas letradas que se exercem sobre discursos/textos em gêneros pertinentes a várias esferas de circulação discursiva, como a da política, da educação, da saúde, da justiça, dos assuntos burocráticos, dos tópicos comerciais, do jornalismo, etc.

O que falamos, ouvimos, lemos, escrevemos, enfim, todo texto falado ou escrito pertence a um determinado gênero do discurso. Às vezes podemos não saber nomear ou ficar em dúvida a respeito do gênero a que um texto específico pertence, mas ele sempre será configurado por um gênero, ainda que em processo histórico de constituição.

Todo gênero do discurso está sempre relacionado a uma esfera de atividade humana que, por sua vez, insere-se em um contexto sócio-histórico e econômico. Do ponto de vista de sua constituição, podemos afirmar que todo gênero é constituído por três elementos: conteúdo temático, forma composicional e estilo.

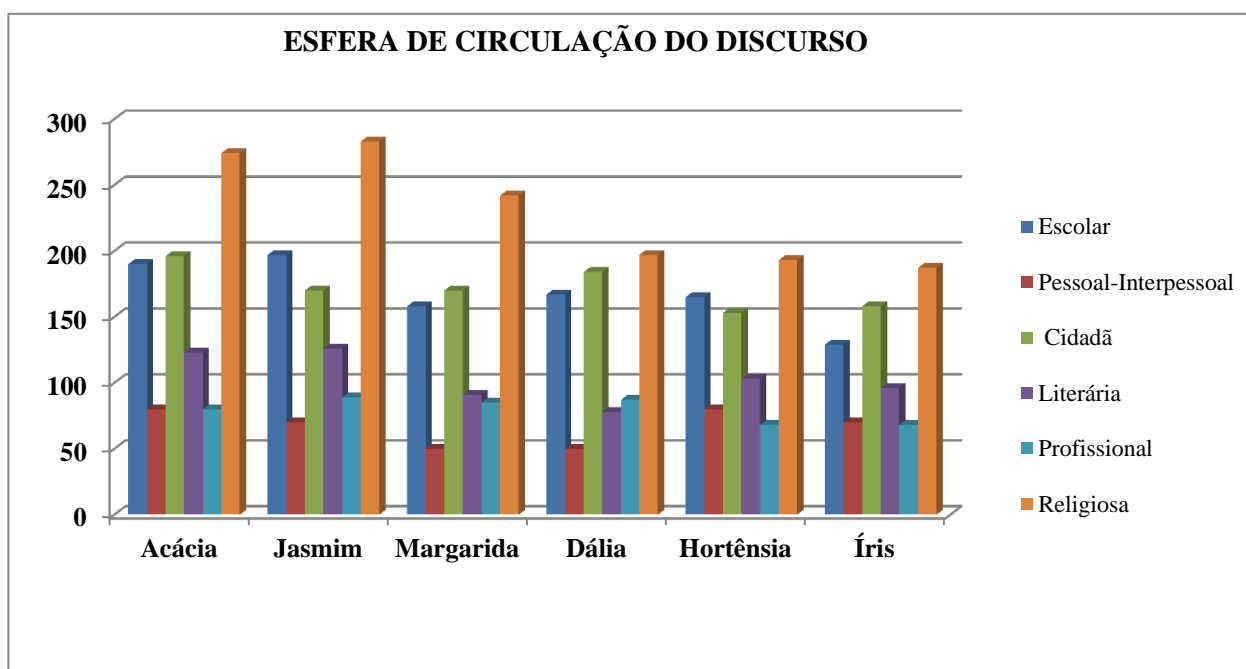
Segundo Bakhtin (1997), a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma

dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também, sobretudo, por sua construção composicional.

A linguagem não é algo descolado da vida humana ou das relações sociais, e também não pode ser considerada apenas um meio de comunicação entre as pessoas. Ela fundamenta e/ou atravessa várias atividades que realizamos.

Nas esferas de vivência cotidiana em que práticas de leitura e escrita podem estar presentes, exercemos diversos tipos de atividades e desempenhamos vários papéis: de pai ou de mãe, de professor ou de aluno, de catequista ou de catequisado, de evangelizador ou de evangelizado, etc. Cada um desses papéis está intimamente relacionado com as diferentes esferas de atividades humanas: familiar, religiosa, cidadã, escolar, política, jornalística, jurídica, literária etc. Em cada uma dessas esferas há diversos atores representando diferentes interesses em jogo e também diversos gêneros do discurso em circulação, por meio dos quais essas atividades se desenvolvem e as relações se constituem. O Gráfico 3 ilustra os acervos de cada participante da pesquisa.

**Gráfico 3 – Esferas de circulação presentes nos acervos pessoais e distribuição entre os sujeitos**



Fonte: arquivo do projeto.

Nota: dados referentes a participantes das CEBs, Candiba-BA, 2013.

O gráfico acima aponta a leitura de livros de religião e participação cidadã como prática bastante difundida de letramento no cotidiano de Acácia, Jasmim, Margarida, Dália, Hortênsia e Íris. Já os textos do âmbito pessoal-interpessoal e do profissional são mais

reduzidos. Trabalhando os resultados da catalogação dos impressos encontrados em suas residências de maneira mais focada, nos parece haver uma relação direta entre práticas religiosas, participação cidadã (sindicato, associação, MMC) e práticas de leitura e escrita.

A quantidade e a diversidade dos gêneros textuais encontrados nos acervos pessoais das mulheres dependem do tempo que realizam práticas de participação religiosas e cidadãs, dos compromissos assumidos na comunidade, da quantidade de filhos e netos em idade escolar, e da especificidade da profissão que exercem.

As entrevistadas, questionadas a respeito de pessoas que influenciaram a disponibilidade, o acesso, o uso e o gosto pela leitura e escrita, indicaram, em primeiro lugar, agentes de pastorais (padres, freiras, catequistas, animadores de CEBs) e, em seguida, professor (da escola e do MEB) e família.

Ao catalogarmos o material impresso encontrado nas residências das mulheres camponesas, nos deparamos com textos de esferas diversificadas de circulação dos discursos por meio da leitura de textos em gêneros também variados. Essa constatação nos levou a observar gêneros e esferas presentes no acervo relacionado, conforme ilustra a fala de Jasmim:

*leio os livros didáticos dos meus filhos e agora dos meus netos, gosto de ler o boletim da Diocese, o jornal Brasil de Fato, leio sobre História da Igreja, a Bíblia, vejo os noticiários da TV e os programas religiosos [...]. Leio os roteiros de celebrações nos livros da Novena de Natal, campanha da fraternidade, folhetos do culto dominical, cartas abertas falando sobre fé e política, muitas cartilhas sobre vários assuntos. (Jasmim, 53 anos).*

Todas as residências das mulheres pesquisadas possuem dicionários, gramática, tabuada, livros de literatura infanto-juvenil, livros didáticos e livros infantis. Esses dados apontam para a importância das políticas públicas do livro escolar (em especial, o PNLD) como objeto de distribuição governamental por meio da escola.

A catalogação da presença de impressos na casa das mulheres nos surpreendeu, devido a quantidade encontrada e os usos diários. Todavia, concluímos que a circulação de material de leitura e escrita nas práticas sociais da comunidade está articulada com as exigências das práticas religiosas, da participação cidadã, do ingresso à escola e das diferentes demandas pessoais e sociais que determinam o acesso à leitura, a proximidade com a escrita e os eventos de letramento.

Nesse contexto, recordamos Freire (1980, p. 37) quando afirma: “o importante é advertir que a resposta que o homem/mulher dá a um desafio não muda só a realidade com a qual se defronta: a resposta muda o próprio homem/mulher, cada vez um pouco mais, e sempre de

modo diferente”. Assim, aprender a ler e a escrever e fazer uso da língua escrita é percebido por estas mulheres – quando ingressam nas CEBs, no sindicato, nas associações, no movimento de mulheres e na escola – como um sonho possível. No entanto, relatam que para alcançá-lo enfrentam muitos desafios. Isso fica evidente quando elas compreendem que a aprendizagem da língua escrita não se circunscreve exclusivamente como atividade escolar, mas, ao contrário, torna-se parte de uma educação ao longo da vida.

Entretanto, chamou-nos a atenção a prática entre essas líderes de socializar textos e livros entre os grupos em que estão inseridas, formando-se, assim, uma comunidade de leitores, nos termos de Chartier (1999). Isto é, a leitura passou a ter uma função social e autônoma, para além das orientações pedagógicas meramente escolares. Essas práticas de empréstimo, troca e socialização de material impresso são compostas por uma série de ações, inclusive a de buscar referências em material impresso e associá-lo a suas necessidades cotidianas, como de fato ocorre entre as mulheres entrevistadas.

Considerando a inserção/circulação em uma sociedade em grande medida *grafocêntrica*, a existência e as vivências dos sujeitos tendem a ser perpassadas crescentemente pela escrita. Com isso, as práticas de letramento estão vinculadas a diferentes domínios de atividade e constituem-se por meio de uma rede de elementos, situada em eventos de letramento (STREET, 2010).

Nesse sentido, conforme Britto (2004), quanto maior a inserção/participação dos indivíduos em sociedades *grafocêntricas*, maior será o contato com textos escritos, e mais frequente sua utilização, desde a prática de leitura autônoma até a produção de textos com finalidade de planejamento, comunicação, registro. Assim, participar da cultura implica conhecer e utilizar os objetos e os discursos dessa cultura, o que significa também “deter a informação, saber manipulá-la e inseri-la em universos referenciais específicos” (BRITTO, 2004, p. 51).

Em uma de nossas conversas Acácia relatou um episódio que aconteceu com ela quando a comunidade decidiu construir o salão comunitário:

*vi na programação paroquial o dia que padre estava atendendo na secretaria, então fui até lá falar com ele da nossa intenção de construir o salão. [...] ele ficou muito animado e disse que ia providenciar a planta do salão. [...] Depois de uma semana recebi o recado do padre que a planta tava pronta. Daí, fui pegar a planta, ele me deu um papel grande no envelope e eu trouxe. [...] Na verdade, eu achei que ele ia me dar uma muda de planta. Aí, sabe o que aconteceu? A gente riscou o salão e construiu do nosso jeito, aí, o padre chegou pra vê e tava totalmente diferente da planta. Ele perguntou porque a gente fez diferente da planta e eu disse a ele que a gente não sabia como ele queria. Ele perguntou porque a comunidade não usou a planta. Eu disse que ele me deu um papel. [...] Aí, ele explicou o que*

*era planta pra gente e pra os pedreiros. [...] Pegou o papel comigo e leu [risos]. Foi uma aprendizagem e tanto. (Acácia, 38 anos).*

O episódio narrado por Acácia nos mostra que, mais do que simplesmente descrever os usos da leitura e da escrita, se faz necessário lançar um olhar para os usos cotidianos das práticas de escrita e leitura, empreendidas por essas mulheres, não da perspectiva da falta, da lacuna, como historicamente é vista a prática de analfabetos e alfabetizandos (GALVÃO; DI PIERRO, 2007), mas lançando luz sobre a multiplicidade de usos realizados por nossas colaboradoras nos espaços extraescolares, independentemente da inserção escolar.

#### **5.4 Usos da leitura e da escrita nas práticas cotidianas**

Como aponta Chartier (2001a, p. 101), “na história da leitura, se pensarmos na leitura como uma prática, há a cada dia milhões de indivíduos que realizam milhões de atos de leitura” que podem ser tão diversos como o são os sujeitos leitores. Nessa mesma direção, Ferreira (2005), ao refletir sobre uma leitora de *carne e osso*, destaca que talvez muitas práticas efetivas de leitura realizadas no Brasil sejam ainda desconhecidas, logo,

tal vez necesitemos investigar más sobre otros tipos de lectores tomando como referenciales no apenas imágenes de lectores y lectoras estampados en las campañas publicitarias o en situaciones míticas de lectura, no apenas identificadas en las estadísticas a través de suscriptores de periódicos y revistas, o de venda de libros por editores o librerías, o más todavía, cuantificadas con los alfabetizados del país. Son muchos y variados nuestros lectores y lectoras. (FERREIRA, 2005, p. 227).

Isso significa dizer que diferentes segmentos sociais fazem usos distintos da linguagem escrita, assim, há diferentes formas de ser letrado. As mulheres camponesas pesquisadas, ao participarem das CEBs, do Movimento de Mulheres Camponesas, do sindicato, da associação e de outras instituições, lidam com muitos textos, o que certamente lhes possibilita uma nova forma de comunicação quando articulam, agregam e vinculam textos, imagens e sons.

Tendo isso em vista, podemos retomar a admiração de Íris e Dália pelas pessoas que, mesmo com pouca escolarização, têm facilidade para preencher documentos e são capazes de ler e interpretar textos legais e documentos oficiais. Elas revelaram que sabem ler e escrever, mas enfrentam dificuldades para redigir um ofício, preencher formulários, interpretar editais de financiamentos e outros textos legais. As entrevistadas compreendem que não basta aprender a ler e a escrever, é preciso fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita. Desse modo, elas percebem a leitura como uma importante prática de letramento para a inserção social. No entanto, é importante não só estar em contato com os

eventos de letramento, mas também relacionar a escrita com os usos, as funções e seu impacto social em diferentes contextos (KLEIMAN, 1995).

Assim, vislumbrar a mulher como leitora de textos escritos é também delimitar espaços, jeitos e práticas de ler e escrever. Como demonstram as entrevistadas, as leituras compartilhadas destacam-se como situações favoráveis à reflexão e à discussão sobre o lido. São momentos dedicados à apreciação, à troca de impressões e opiniões. Segundo elas, essa técnica de leitura amplia suas possibilidades de compreensão e apreciação do texto. No entanto, elas reconhecem a necessidade da mediação de um leitor mais experiente, que lhes incite a observação de aspectos do texto que passariam despercebidos, apesar de indispensáveis para a atribuição de sentidos e significados. Entendem, então, que essa prática de leitura propicia o confronto de diferentes interpretações, já que há um grupo se debruçando sobre um mesmo material escrito. Acácia descreveu seu contato com a leitura da seguinte forma:

*leio muito bem, só não sei ler outra língua e tropeço em palavras difíceis. Mas meu vocabulário ampliou muito, pois quando a gente vai lendo a gente vai conhecendo palavras novas. Eu tenho uma mania de anotar o nome das palavras desconhecidas no caderno e depois eu procuro o significado no dicionário. Eu acho o dicionário um livro maravilhoso e quando vejo o significado de uma palavra acabo conhecendo e aprendendo outras palavras. Isso me dá segurança para falar na comunidade, na rádio, na escola, no sindicato, na associação. (Acácia, 38 anos).*

Segundo Acácia, as rodas de leitura compartilhada contribuem para melhorar a velocidade da leitura e a compreensão do texto por parte de cada membro do grupo. Ademais, comentou: “*Ter o texto nas mãos permite voltar sobre o que foi lido, fazer perguntas, gritar palavras desconhecidas*”. Rememorando os encontros de formação, relatou: “*deparava sempre com a palavra conjuntura e não sabia o que era conjuntura, análise da conjuntura atual [...], mas eu não sossegava enquanto não sabia o que essas palavras difíceis queria dizer*”. Conforme ela mesma disse, sempre teve o costume de anotar na agenda palavras desconhecidas para consultar o significado no dicionário ou perguntar o significado a outras pessoas. Vimos, inclusive, algumas agendas com suas anotações (Diário de campo, 27 ago. 2012).

Ainda, ao falar das rodas de leitura, enfatizou que era fascinada por textos poéticos, adorava música e que em sua comunidade, principalmente nos grupos de jovens, essas rodas sempre foram espaços de produção de paródias e coreografias. Em sua avaliação, “*os jovens se divertiam bastante e aprendiam a pensar criticamente sobre questões atuais referente à juventude*” (Acácia, 38 anos). Enfim, para essa entrevistada, a leitura compartilhada no grupo

de jovens favorece o intercâmbio de conhecimentos, desperta interesses e modos de leitura diversificados.

Na opinião de Jasmim, escrever um texto com clareza requer paciência e persistência. Pontuou que dificilmente o texto ganha forma da primeira vez que é colocado no papel, por isso a reescrita é indispensável na produção textual. Para ela, refazer o texto ajuda a perceber que a escrita é um processo, de acordo com sua fala: “*a gente aprende a ver as falhas, os erros*”.

A esse respeito, Íris e Acácia manifestaram a dificuldade que sentem para preencher a Folha de Acompanhamento e Avaliação das Ações Básicas de Saúde e Educação na Comunidade (FABS), enviada mensalmente à coordenação da Pastoral da Criança. Segundo elas, as informações devem ser precisas e não pode haver rasuras. As dificuldades apresentadas por Íris e Acácia referem-se às dúvidas relativas à interpretação e ao significado dos campos a serem preenchidos na FABS.

Com referência à pastoral, apresentamos o registro de nosso diário de campo do dia 26 de maio de 2012, das 8h às 12h, referente à observação no Centro Comunitário São José, em Candiba-BA, durante a realização do Conselho Pastoral Paroquial (CPP). O evento iniciou com arrumação do ambiente com textos multimodais, momento de oração, em seguida, o padre Anderson pediu a uma das participantes para anotar a pauta no quadro de giz. Todas as mulheres entrevistadas nesta pesquisa participaram deste encontro e realizaram anotações nos cadernos ou nas agendas. O padre ditou o refrão do hino do centenário da Diocese de Caetité e pediu a todos que o registrassem. Um dos pontos de pauta do encontro foi a *Elaboração coletiva do roteiro da peregrinação da imagem de Senhora Sant’Ana e a réplica da cruz da Jornada Mundial da Juventude* que ia acontecer do dia 1 ao dia 8 de junho de 2012, em Candiba-BA<sup>98</sup> (Diário de campo, 26 maio 2012).

Pudemos notar concretamente nesse evento, o uso que as mulheres camponesas fizeram de suas capacidades de ler e escrever. Observamos, portanto, que elas utilizam e consideram a escrita e a leitura como práticas sociais, tendo em vista sempre um saber construído em comunidade.

---

<sup>98</sup> Roteiro (Anexo D).



## 5.5 Instâncias que influenciaram as práticas de leitura e escrita das mulheres camponesas

Dentre as várias práticas de leitura e escrita vivenciadas por Margarida na condição de sujeito leitor, optamos por narrar a atividade observada no encontro do Movimento de Mulheres Camponesas organizado pelas entrevistadas Margarida e Dália no dia 8 de março de 2012 no sindicato dos trabalhadores rurais de Candiba-BA. Os trechos abaixo, extraídos de nosso diário de campo, retratam este evento:

Inicialmente, foram distribuídos vários fôlderes, cartilhas e panfletos, que registravam casos de crimes bárbaros contra as mulheres. Um exemplo lamentável desse fato está registrado no panfleto intitulado *Mulheres donas da própria vida: viver sem violência direito das mulheres do campo e da floresta*, o qual resume um crime ocorrido em 1983, no estado da Paraíba, vitimando Margarida Maria Alves, ex-sindicalista, assassinada a mando de latifundiários do mesmo estado. A causa da morte ocorreu pelo fato de a vítima incentivar as mulheres e os homens a procurarem a justiça e conseguir seus direitos. Ao lado dos trabalhadores, organizavam-se grandes mobilizações para que direitos relacionados à causa trabalhista fossem cumpridos, tais como: carteira assinada, férias e 13º salário.

Outro exemplo apresentado foi o caso da Irmã Dorothy, religiosa norte-americana naturalizada brasileira. [...] Em 1966, iniciou seu ministério no Brasil. Estava presente na Amazônia desde a década de 1970 com os trabalhadores rurais da Região do Xingu. Sua atividade pastoral e missionária buscava a geração de emprego e renda com projetos de reflorestamento em áreas degradadas, com os trabalhadores rurais da área da rodovia Transamazônica. Seu trabalho focava-se também na minimização dos conflitos fundiários na região. A religiosa participava da CPT e da CNBB desde a sua fundação e acompanhou, com determinação e solidariedade, a vida e a luta dos trabalhadores do campo. Defensora de uma reforma agrária justa, Irmã Dorothy mantinha intensa agenda de diálogo com lideranças camponesas, políticas e religiosas, na busca de soluções duradouras para os conflitos relacionados à posse e à exploração da terra na Região Amazônica. Irmã Dorothy recebeu diversas ameaças de morte, sem se deixar intimidar. Pouco antes de ser assassinada declarou: “Não vou fugir e nem abandonar a luta desses agricultores que estão desprotegidos no meio da floresta. Eles têm o sagrado direito a uma vida melhor numa terra onde possam viver e produzir com dignidade sem devastar”. Foi assassinada com seis tiros, um na cabeça e cinco ao redor do corpo, aos 73 anos de idade, no dia 12 de fevereiro de 2005, às sete horas e trinta minutos da manhã, em uma estrada de terra de difícil acesso, a 53 quilômetros da sede do município de Anapu, no Estado do Pará. (Diário de campo, 8 mar. 2012).

Conforme Margarida, o título desse panfleto refere-se ao projeto educativo popular para a *não-violência* em parceria com os movimentos sociais e o Governo Federal. Esse cartaz deixa clara a atitude autônoma da mulher ao protagonizar sua própria história e ao conduzir a própria vida, vida essa que deve ser digna, respeitada e livre de violência.

Constava nesse panfleto também a criação, em 2007, do Fórum Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres do Campo e da Floresta, fruto das reivindicações da Marcha das Margaridas, ocorrida no mesmo ano. Margarida e Dália participaram dessa marcha e, nesse encontro, relembrou a experiência e as aprendizagens que obtiveram. Participaram também desse Fórum as trabalhadoras rurais (quilombolas, camponesas, mulheres que vivem na e da Floresta Amazônica, que trabalham na agricultura familiar, quebradeiras de coco, sertanejas, seringueiras, etc.), que também estiveram presentes na marcha. Segundo Margarida e Dália, o Fórum foi elaborado com o intuito de lutar em prol da identidade cultural e profissional de todas as trabalhadoras do campo por meio de ações educativas para a ampliação da rede solidária e o fim da violência contra as mulheres.

Outra prática de leitura e escrita, digna de nota, diz respeito ao folheto apresentado por Margarida e Dália, intitulado *Mulheres camponesas rompendo o silêncio e lutando contra a violência*, de autoria do Movimento de Mulheres Camponesas. O texto inicia-se criticando as relações de desigualdades sociais causadas pela divisão de classes de uma sociedade patriarcal e típica do capitalismo. O texto denuncia os atos de violência contra a classe trabalhadora, sobretudo, contra as mulheres vítimas das mais variadas formas de violência. Também chama atenção para a expansão da violência, que vitima as mulheres do campo no local de trabalho, no lar, na rua, nas instituições religiosas. As múltiplas faces da violência são listadas no folheto na seguinte ordem:

- *Violência de gênero/sexualista* – gerada principalmente pelos homens e apoiada pela sociedade, instituída de forma a considerar a mulher como um ser inferior. O motivo que gera tal violência é somente o fato de a vítima ser mulher.
- *Violência pela sobrecarga do trabalho* – ocasionada pela tríplice jornada exercida pela mulher (cuidar da casa, da roça e dos filhos), já que, na lógica patriarcal, isso não é coisa de homem.
- *Violência pela desvalorização e condição social* – relacionada às barreiras que as mulheres encontram ao decidir estudar, tirar a documentação profissional e pessoal, e obter acesso à informação e à saúde.
- *Violência ao físico, à cultura e à identidade camponesa pelo uso de agrotóxico* - originada pela implantação da monocultura e pelo uso de agrotóxico, substituindo uma lavoura diversificada e sem venenos, típica da cultura camponesa, e, com isso, prejudicando a saúde de toda a família camponesa.

- *Violência física* – motivada pelas agressões físicas, iniciadas com tapas, mas que acabam em espancamento e/ou morte, na maioria dos casos ocorrida dentro do lar.
- *Violência moral e verbal* – originada por insultos verbais que destroem a autoestima da mulher. No caso da violência moral, a mulher sofre calúnias, difamando-se sua imagem.
- *Violência psicológica* – feita de maneira mais sutil, ocorre em vários ambientes nos quais a mulher é comparada com outras mulheres, principalmente, quando se trata da aparência física. Acontece também pela imposição do medo causado por ameaças caso ela cultive amizades e saia de casa sem a permissão do pai ou do marido.
- *Violência sexual* – ocorrida por conta da negação à mulher do direito de decisão sobre o próprio corpo, forçando-a a manter relações sexuais contra sua vontade, podendo ser praticada pelo marido, pelo pai, pelo companheiro, pelo irmão, pelo padrasto.
- *Violência institucional e estrutural* – relacionada às desigualdades quanto ao sexo, às etnias raciais e à situação econômica. É desenvolvida em instituições privadas, estatais e nos grupos que reforçam o capitalismo promovendo a exploração da classe trabalhadora.<sup>99</sup>

Dando continuidade às discussões em torno da violência contra a mulher, Margarida e Dália apresentaram uma cartilha cujo título é *Mulheres camponesas: caminhando rumo à superação da violência*. Na apresentação, há um breve resumo dos cinco itens que foram expostos na seguinte ordem:

- *As interfaces da violência contra a mulher* – O objetivo deste item é apresentar as violências que vitimam muitas mulheres de nosso país não só com o intuito de debater o assunto, mas principalmente provocar reações contrárias a esse tipo de crime. Ao abordar a violência masculina contra as mulheres, ressalta-se que ela é considerada natural devido à aceitação delas diante dessa situação. Para exemplificar esse fato, apresenta-se uma cena bastante comum: o marido chega a casa, bêbado, nervoso, quebra tudo e a esposa ainda diz que ele não é ruim, só lhe agride quando bebe. Outra forma de violência apontada na cartilha está relacionada à exclusão das mulheres nos principais cargos políticos e econômicos.
- *Mercantilização do corpo das mulheres* - Este item trata da ligação do corpo feminino com o capitalismo e o que ele representa para esse sistema econômico. Os exemplos descritos relacionam-se ao uso dos corpos das mulheres na prostituição; no transporte de drogas e/ou armas para dentro de presídios; na propaganda para obter lucros no mercado

---

<sup>99</sup> As informações do folhetim foram extraídas do material distribuído por Dália e Margarida e foram registradas no diário de campo, 8 mar. 2012.

automobilístico; na venda de cosméticos, roupas, bebidas alcoólicas, passeios turísticos; entre outros que as transformam em meras mercadorias. Outro exemplo feito refere-se ao uso sexual da mulher em troca de cargos, empregos, colocação social. Além disso, os meios de comunicação ditam regras que mostram como deve ser uma boa dona de casa, uma mãe exemplar, uma mulher atraente, neste caso, cultuando corpos turbinados e esculpidos em academias, prontos para agradar aos homens. E, quando as mulheres não preenchem os *requisitos de beleza*, como ocorre com a maioria das camponesas, são substituídas.

- *A Violência do agronegócio e as consequências para as mulheres* – Aqui, discutem-se os modos de produção que prejudicam as camponesas pobres e só beneficiam os grandes produtores proprietários de uma vasta extensão territorial. Nessas terras o agronegócio fortifica-se devido à concentração de terras e às riquezas naturais centradas em poder do capitalismo. Utilizam-se agrotóxicos nas lavouras, destroem florestas, poluem rios, apoderam-se dos cofres públicos, beneficiando-se dos créditos liberados para a agricultura. E, quando se endividam, as despesas são arcadas pelo governo. As camponesas, conforme esclarece a cartilha, são expulsas de suas terras devido ao êxodo rural e acabam perdendo sua cultura, situação que prejudica principalmente as mulheres que não têm onde trabalhar, logo, recorrem a prostituição para garantir a sobrevivência. Todas essas consequências elencadas são fruto do agronegócio que se institui desde a construção de hidrelétricas até o cultivo das monoculturas.
- *Lei Maria da Penha – Lei nº 11.340/2006* – Este item tem como objetivo expor informações acerca dessa lei, decretada em 07 de agosto de 2006, que recebeu o nome de Maria da Penha em homenagem a uma mulher (Maria da Penha Maia) que lutou 20 anos para conseguir a punição de seu agressor e também ex-marido.
- *Algumas formas de superação possíveis, ou seja, as resistências...* – É o último item da cartilha. Aqui ressalta-se que a cartilha não é um receituário, mas um meio pelo qual as mulheres podem divulgar seus feitos apresentar a aprendizagem acumulada no decorrer de suas histórias de luta pela sobrevivência, na condição de pessoas empobrecidas.<sup>100</sup>

Vale destacar que, com efeito, a participação das mulheres líderes das CEBs, tomando como exemplo a experiência de Dália e Margarida em movimentos sociais, favorece o desenvolvimento de práticas sociais de letramento, independentemente do nível escolar desses sujeitos. No caso do evento narrado, para estimular a luta e o debate político referentes à

---

<sup>100</sup>As informações foram extraídas do material distribuído por Dália e Margarida e foram registradas no diário de campo, 8 mar. 2012.

condição da mulher, foram apresentados materiais escritos, que proporcionaram as mencionadas práticas.

Ademais, o envolvimento em movimentos políticos conduz à busca de outras formas de ler. Como vimos, foi participando da comissão de agricultura do sindicato e de outras atividades que Dália sentiu a necessidade de saber usar o computador, a internet e suas possibilidades/facilidades. No entanto, a entrevistada demonstra inquietude, admiração e curiosidade em relação ao modo como essa nova tecnologia tem influenciado os usuários.

Lembrando Chartier (2003), ler numa tela de computador pode ser considerado uma das revoluções mais radicais dos últimos tempos, pois a representação eletrônica dos textos modifica a relação com o escrito, permite intervenções no texto antes impossíveis. Além disso, o autor aponta a grande quantidade de informações que o leitor da era eletrônica tem a sua disposição.

Corroborando Pereira e Frade (2012), observamos que a apropriação da leitura e da escrita não está ligada apenas à escolaridade, mas também a outras circunstâncias sociais, pois diversas instâncias de socialização concorrem para que se crie o hábito de leitura e desenvolva-se o domínio da escrita. Nessa direção, Jasmim apontou que os espaços domésticos e os grupos religiosos são espaços sociais que privilegiam determinadas ações e práticas das culturas do escrito e constituem disposições comunicativas e dissertativas relacionadas à linguagem oral e à escrita. A esse respeito, vale apresentar o que registramos no diário de campo:

Cheguei ao Sindicato dos trabalhadores rurais às 8h da manhã de sábado para acompanhar uma reunião das mulheres camponesas. Inicialmente, fizeram uma dinâmica de acolhimento, usando frases de boas-vindas, em seguida distribuíram materiais impressos produzidos pelo Movimento de Mulheres Camponesas. Houve palestras e depoimentos sobre maneiras de cuidar melhor da saúde e meios de cultivar alimentos saudáveis, sem agredir a natureza. O segundo ponto da pauta foi a discussão sobre reivindicações pelo fim da violência contra as mulheres no campo. Observamos, nas histórias de vida de algumas mulheres camponesas, que suas exigências não ficavam restritas apenas ao direito de posse da terra, ao salário maternidade, à autonomia na administração das produções agrícolas, ao empréstimo bancário, ao combate dos crimes ambientais, à produção de alimentos com agrotóxicos, às imposições feitas a elas por parte dos homens (pai, marido, irmão, autoridade religiosa, líder sindical). Em suas pautas reivindicatórias, consta também o combate à violência da qual as mulheres são vítimas independente do local onde vivem (campo ou cidade, capital ou interior, região rica ou pobre), de sua situação financeira, grau de escolaridade, cor da pele, religião. (Diário de campo, 12 maio 2012).

Era domingo pela manhã e [...] na comunidade de Lagoa da Pedra observamos na associação dos trabalhadores rurais a presença da biblioteca ambulante. Enquanto as mães e os pais participavam da reunião, as crianças,

com ajuda de voluntários, liam livros da biblioteca ambulante e comentavam entre eles. [...]. Houve também leitura de ata e assinatura no livro de presença, apresentação de alguns projetos de empreendimento agrícola e prestação de contas que também foi distribuída cópia impressa aos associados. (Diário de campo, 26 ago. 2012).

Voltando aos sujeitos da pesquisa, o perfil de Acácia retrata que os movimentos sociais têm sido educativos e importantes em sua trajetória de vida, não tanto por meio da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas, sobretudo, pelas formas como têm se agregado mobilizando-a na luta pela sobrevivência, pela terra, pelo transporte, pela escola, pela certificação da comunidade quilombola e por outros objetivos.

Afinal, como têm demonstrado os depoimentos das entrevistadas, a experiência humana de participação em uma luta e em uma organização social implica aprendizados coletivos e individuais. Além disso, os movimentos sociais e religiosos buscam criar situações/espços de formação para seus sujeitos, como destacou Acácia: *“levando pessoas mais experientes para fazer cursos, palestras”*.

Para Dália, a formação e a participação das mulheres nas CEBs tornaram-na mais confiante para desenvolver um trabalho comunitário eficaz à sociedade, apresentando-se como uma nova força social e política. Por meio da organização das CEBs rurais e das reivindicações apresentadas ao Poder Público, as mulheres camponesas conquistaram melhorias concretas na qualidade de vida. Essas reivindicações representavam um ponto de partida para a conscientização de suas carências sociais e da necessidade de lutar para conquistar seus direitos. Com esse processo, foi possível unificar os interesses dessas mulheres, o que favoreceu a construção de uma identidade entre elas. Essa situação fortaleceu a mobilização e a organização para pressionar o Estado a dar resposta a suas reivindicações e, dessa forma, passaram a representar uma nova força social. Em alguma medida, isso alterou o cenário político, pois introduziu novos sujeitos nas relações entre a sociedade e o Estado.

## **5.6 As práticas de leitura e escrita das mulheres camponesas: outras redes de sociabilidade**

Os relatos das participantes desta pesquisa evidenciaram a importância das CEBs e dos movimentos sociais na vida delas. Nesses espaços elas encontraram um ambiente integrador, caracterizado por uma rede de relações de sociabilidade e solidariedade, fornecendo-lhes não apenas segurança para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo mas também papéis, modos de condutas claramente definidos, que contribuíram para a socialização e a construção

de um modelo de identificação. Como assinalam Dubet e Martuccelli (2006), a socialização consiste em um duplo movimento: dotar atores capazes de assegurar sua integração e, ao mesmo tempo, capacitar indivíduos, sujeitos suscetíveis a produzir uma ação autônoma.

Posto isso, em relação aos sujeitos desta pesquisa, compreendemos que a sociabilidade é parte do processo de socialização vivenciado pelas mulheres camponesas nas instâncias formativas das quais participam, como um lugar privilegiado das escolhas, da construção de sentidos, da solidariedade e do estabelecimento de autonomia. Nessa direção, os estudos de Simmel (1983) nos ajudam a compreender a sociabilidade como uma forma lúdica de se relacionar com outro indivíduo por meio do prazer da conversa, da troca de experiência e da convivência. A relação que se estabelece na sociabilidade não tem propósitos objetivos, conteúdos ou resultados exteriores, no entanto, valoriza a satisfação de estar junto.

Além do mais, Lahire (2002, p. 31) lembra que “cada homem está mergulhado, ao mesmo tempo ou sucessivamente, em vários grupos” não homogêneos nem imutáveis. Segundo o autor,

o que vivemos com nossos pais, na escola, no colégio, com os amigos, com colegas de trabalho, com membros da mesma associação política, religiosa ou cultural, não é necessariamente cumulável e sintetizável de maneira simples. [...] são experiências não sistematicamente coerentes, homogêneas nem totalmente compatíveis e que, no entanto, nós somos os seus portadores. (LAHIRE 2002, p. 31).

Na perspectiva adotada por Lahire, os indivíduos constroem suas disposições sociais (esquemas comportamentais, cognitivos, valorativos) por meio das formas que adquirem suas relações de interdependência. Quanto mais essas relações forem intensas e duradouras, mais firmes e fortes serão as disposições criadas. Por isso, o estudo sobre a socialização e a constituição de disposições é importante quando se tem como objetivo a análise das trajetórias singulares de indivíduos que, no mundo atual, estão inseridos simultaneamente em várias redes de relações. No caso de nossa pesquisa, são várias as experiências vivenciadas em diversos grupos de socialização que podem ser fonte de aquisição de novas práticas diferentes daquelas socializadas no meio natal.

Nesse sentido, a construção de práticas sociais de letramento que deem conta de executar atividades como sacar dinheiro no caixa eletrônico, utilizar o computador ou realizar determinadas interações por escrito, com relativa formalidade, seguramente, representa a busca de inclusão social (MACIEL; LUCIO, 2010). É sabido que adultos pouco escolarizados desenvolvem estratégias bem-sucedidas de sobrevivência nos ambientes urbanos letrados, mediante utilização de capacidades como oralidade, memória, cálculo e,

principalmente, por meio de redes de sociabilidade e apoio de familiares, colegas e amigos (KLEIMAN, 2001; GALVÃO; DI PIERRO, 2007).

A propósito, segundo Maciel e Lucio (2010, p. 484), ainda “percebemos que, na perspectiva dos sujeitos, a fronteira que separa essa dependência do outro e a independência é a capacidade de participar de certas práticas de escrita”. Por sua vez, Sacristán (2005, p. 180) observa que “a condição de bom leitor não está ligada apenas à escolaridade, mas também a outras circunstâncias sociais, pois diversas instâncias de socialização concorrem para que se crie o hábito de leitura e desenvolva-se o domínio da escrita”. Dessa forma, os grupos religiosos, espaço social que privilegia determinadas ações e práticas das culturas do escrito, são constitutivos de disposições comunicativas e dissertativas relacionadas à linguagem oral e à escrita.

*A capacidade reflexiva* torna-se, portanto, um atributo necessário aos tempos modernos, uma condição para que os sujeitos possam lidar com as muitas redes sociais que se comunicam em um fluxo contínuo de informações. Comunicações e sociabilidade se convertem em um constante aprendizado. O conhecimento de si, de sua constituição biológica e emocional, dos afetos dirigidos ao outro, é uma das tendências que se exprime por meio das mudanças nas relações sociais em todos os âmbitos da vida social, do cotidiano das pessoas (GIDDENS, 2002).

Nessa direção, Dália ressaltou a necessidade de “*pôr pra fora*” aquilo que pensa, sente e faz: “*Sinto necessidade do diálogo, de uma boa conversa [...]. Preciso de alguém que me escute, entenda, e aqui a gente faz muitas amizades, pois tem muito encontro na casa uma da outra, então a gente partilha a vida, as alegrias, as tristezas*”.

O grupo de mulheres camponesas líderes das CEBs participante deste estudo se posiciona de uma forma muito informal perante seus visitantes e membros das instituições das quais fazem parte. Nos planos da festa, do lazer ou mesmo das reuniões de culto reina um clima de receptividade, envolvendo seus participantes, criando redes de sociabilidade entre eles. Assim, vão se aproximando à medida que passam a frequentar o espaço das CEBs, do sindicato, dos movimentos sociais, entre outros. Nesse sentido, apresentamos o que enfatizou Íris:

*a minha experiência nas CEBs desenvolveu em mim a capacidade de escutar. Primeiro, escutar a Deus que é o fundamento de tudo. [...]. As leituras, porque a Proclamação da Palavra de Deus, só acontece quando a gente escuta. A gente lê as Sagradas Escrituras para que sejam escutadas, não somente com o ouvido do corpo, mas com o ouvido da mente e do coração, pois escutar é antes de tudo criar um espaço dentro da gente para acolher a Palavra, acolher o outro [...]. Hoje, mais do que nunca, a gente*



*precisa escutar, principalmente, os que sofrem, as crianças e mães maltratadas, os doentes, os jovens drogados [...]. Muitas pessoas ficam doentes, por não terem com quem falar de seus problemas, seus sonhos, seus medos [...]. Precisamos aprender a escutar, e isto pode começar dentro da nossa própria casa. Escutar os filhos, os pais, os amigos, pode ser uma boa prática de caridade. (Íris, 52 anos).*

Assim sendo, observamos que novas formas de sociabilidade têm sido gestadas entre as mulheres camponesas líderes das CEBs. Para isso, concorrem: a cotidianidade da mulher camponesa, sua militância e a construção de identidades singulares e coletivas, que se efetivam por meio do debate do modo de vida, da militância política, da participação e da organização social. Essas incidências ocorrem tanto nas atividades consideradas de ordem prática quanto nas intelectuais, sociais, políticas, culturais ou econômicas, vivenciadas por elas. Por meio desses espaços as mulheres desenvolvem relações de sociabilidade, buscas e experiências, estruturando novas referências e identidades individuais e coletivas.

Sobre esse aspecto, Dália enfatizou que *“quem escuta deve estar disposto a compartilhar a intimidade do outro”*. Nessa perspectiva, o fenômeno das redes sociais é uma realidade na qual as pessoas compartilham, têm necessidade de sair de si mesmas, de contar seus feitos, dividir alegrias, trocar informações, contatos e muito mais. Com a intenção também de se inserir nessa nova forma de comunicação virtual, Dália justificou seu desejo de aprender a manusear o computador e a lidar com a internet, sobretudo, com as redes sociais, e indicou os motivos na seguinte fala: *“para conversar com meus filhos, netos e amigos no facebook, compartilhar fotos e mensagens [...]”*. Explicou: *“já faço isso, mas preciso de ajuda, mas estou me esforçando para conseguir ter meu desempenho sem precisar ocupar outras pessoas”*.

Como vimos, Dália reconhece que essa nova forma de comunicação virtual é necessária, mas não substitui a presença física de uma pessoa com ouvido atento, com uma vontade decidida de penetrar, dentro do possível, na intimidade do outro para oferecer estímulo, palavra de ânimo, ideias, conselho, consolo e, muitas vezes, silêncio respeitoso, cheio de carinho. Ela acredita que é também na experiência de sociabilidade que as pessoas mobilizam disposições, agem, sonham, partilham e vivem seus afetos e desafetos.

Para Acácia e Jasmim, os espaços de formação proporcionados pela Igreja e pelos movimentos sociais surgem como um importante fator de agregação. Na visão delas, esses espaços contribuem para a construção da sociabilidade, articulada principalmente em torno dos encontros de formação, da influência da rede de relações, da experiência do compromisso, do respeito, da perseverança, da autoestima, do conhecimento de si e de outros, e das

disposições ligadas à obstinação e ao planejamento do futuro e das práticas de leitura e escrita que se interpenetram. Aliás, como vimos, todas as participantes deste estudo reconhecem que várias aprendizagens foram realizadas por meio de interação com seus pares e com pessoas consideradas, por elas, significativas para sua vida: padres, irmãs, leigos, coordenadores de grupos. Eles deram-lhes oportunidades que elas souberam aproveitar.

No que se refere às demandas por escolarização, essas trabalhadoras rurais verbalizaram, no decorrer da pesquisa, a importância do acesso à escola que elas e seus filhos tiveram. Observamos que suas ações, tanto materiais quanto simbólicas têm um papel importante na vida escolar dos filhos. No entanto, como recomenda Zago (2012, p. 146), “é preciso levar em conta os tipos de relações dos pais com a trajetória escolar do filho e os investimentos dos filhos na sua própria escolarização”.

Diante, dessa recomendação, parece-nos fundamental, então, considerar aspectos da dinâmica interna das famílias que interferem nos processos de escolarização dos filhos. Citando, por exemplo, as diferentes formas de acompanhamento das atividades escolares, a utilização do tempo livre. A influência exercida, especialmente pela mãe, desde a infância se traduz em certas disposições dos filhos tanto em relação à escolarização quanto à forma como vivem o pertencimento religioso.

Nessa direção, segundo Hortênsia, a relação de suas filhas com a leitura e a escrita é diferente de sua experiência. Conforme seu relato, além de a escola oferecer livros didáticos, em sua residência também há vários livros disponíveis como fontes de pesquisa, e ela, na condição de mãe alfabetizada, orienta as tarefas escolares.

Na fala de Hortênsia, percebemos que ela utiliza estratégias e mobilizações para acompanhar e auxiliar o processo de escolarização das filhas, como práticas de (re) leitura de materiais escolares e de textos do universo religioso. Isso nos mostra que várias culturas do escrito circulam em sua família. Além de orientar a leitura desses textos, Hortênsia, a sua maneira, busca interferir, de forma positiva, na escolarização das filhas: “*ensinando as lições, reforçando o que a própria professora da escola ensina*”.

Nas palavras de Resende (2008, p. 37), “a família é a primeira instituição social que uma pessoa estabelece contato em sua vida. É na família que, ainda criança, os indivíduos aprendem a se comportar socialmente e recebem os primeiros apoios emocionais”. Além disso, a autora ressalta que nesse ambiente também é possível ocorrer o aprendizado dos primeiros usos e significados da escrita, quando esse espaço possui estruturas e formas específicas de lidar com a leitura e a escrita.

Ora, pensar no domínio familiar como ambiente primeiro de socialização dos sujeitos é também pensar em outras instâncias sociais que se tornam ambientes de socializações para os sujeitos desta pesquisa, como: a escola, a Igreja e os movimentos sociais. Nessa perspectiva, Eliana da Silva Felipe (2012), no artigo “Redes de leitores, formas de sociabilidade e práticas de produção do valor social da leitura”, estudando as redes de leitura em uma escola de assentamento dos Sem-Terra no Estado do Pará, afirma:

Uma vez na escola, elas [as crianças] têm um papel importante em fazer circular objetos que não existem na esfera familiar. Rompendo uma visão tradicional de socialização, baseada na ação do adulto, são as crianças que socializam, em certa medida, os adultos, pela mediação que realizam de aproximação entre a casa e a escola. (FELIPE, 2012, p. 34).

Em sua pesquisa qualitativa, a autora mostra claramente como o enraizamento e a dinamização da leitura, em um grupo de estudantes, dependem das interações travadas em diversos lugares sociais, como escola, casa e comunidade. Nesse caso, de acordo com a autora, as crianças desempenham um papel cultural importante na transmissão da leitura por meio dos circuitos que movimentam e das interações que produzem na elaboração coletiva de práticas de leitura de que participam.

Transportando-nos para nossa pesquisa, observamos que, à medida que as crianças vão ampliando suas experiências de leitura, contribuem para a constituição de um ambiente de leitura que inclui os adultos, pais e avós, conforme ilustram os depoimentos a seguir:

*Minhas filhas trazem livros da escola, daí, em casa a gente faz roda de leitura para treinar a leitura. É assim: escolhemos um livro e cada uma lê uma parte. [...]. Enquanto uma está lendo as outras prestam atenção, depois a gente comenta. [...]. É uma atividade muito boa e divertida. [...]. Incentivo minhas filhas ler o máximo que puder. [...]. (Acácia 38 anos).*

*Não estudei no colégio, mas sempre ajudei meus filhos e netos nas tarefas da escola. Fazia assim: lia os assuntos dos livros que eles traziam da escola e depois pensava, refletia com eles sobre os assuntos e com base em outras leituras e conhecimentos adquiridos em outros lugares eu ajudava meus filhos e agora ajudo os meus netos na escola [...]. Eles trazem muitas novidades da escola, mas também levam pra escola muitas informações que adquirem aqui em casa e nos encontros que eles participam comigo. (Jasmim, 53 anos).*

Como mostram os depoimentos dessas entrevistadas, as influências das práticas religiosas e escolares de leitura ultrapassam seus próprios muros, de forma que podem ser localizadas fora de seus territórios. De acordo com os relatos acima, as interações dessas crianças e adolescente com a leitura e a escrita criam oportunidades de contato cotidiano com esses objetos do conhecimento, em atividades orientadas pelas mães e pelas avós. Essas

experiências preparam, em melhores condições, crianças e adolescentes para as práticas de leitura e escrita na escola e na Igreja.

A propósito, estudos desenvolvidos por Lahire (2004a) sobre o sucesso escolar nos meios populares, na França, acrescentam diversos elementos a essa discussão ao apresentar detalhes das diversas formas utilizadas por essas famílias como suporte para que seus filhos possam ser bem-sucedidos na escola. Essas formas de suporte variam conforme o grupo familiar e incluem desde a preocupação em garantir que as crianças tenham livros de referência para consulta na hora dos estudos em casa, como é o caso de Hortênsia, até atitudes convincentes como conversas ou mesmo castigos.

Assim, em nossa pesquisa, observamos que a intervenção familiar de *fazer ler*, ou seja, *dar vida aos livros* por meio de práticas diversas de leitura, vai muito além da posse de livros. Além disso, as diferentes atitudes tomadas pelas mulheres entrevistadas estão sujeitas a modos de ler e a formas de compreender a leitura, de certo modo, coletivos.

Percebemos, então, que a presente pesquisa corrobora outros estudos (DUBET; MARTUCCELLI, 1996; LAHIRE, 2004a) que afirmam que a omissão dos pais das classes populares é um mito. Verificamos, por meio de entrevistas e observações, que todas as mulheres participantes deste estudo se envolvem nos processos de escolarização dos filhos, quer na orientação das atividades escolares e extraescolares, quer nas formas de acompanhamento voltadas ao apoio moral e à valorização dos estudos. Assim, identificamos, nas falas das mulheres, dinâmicas de ação familiar desenvolvidas nos processos de escolarização dos filhos, como, por exemplo, nos seguintes depoimentos: “*sentimentos, percepções e expectativas em relação à escolarização das filhas [...]*” (Acácia); “*estratégias de investimento e práticas concretas de acompanhamento da vida escolar das filhas*” (Hortênsia); “*a interação com a escola e com os professores dos filhos e netos [...]*” (Jasmim); “*estratégias de apoio escolar e utilização de conhecimentos e informações extraescolares para os filhos e netos*” este último comentário também foi feito de maneira muito semelhante por Íris, Margarida e Dália.

Ressaltamos ainda que as atitudes educativas dessas mulheres são fundadas na comunicação e na construção da autodisciplina, particularmente visíveis nas práticas e nas estratégias de acompanhamento das atividades escolares. Do mesmo modo que o desenvolvimento da *responsabilidade* tem impacto na formação pessoal dos filhos, o *esforço* e a *dedicação às tarefas escolares* aparecem como fatores imprescindíveis para o sucesso escolar. Elas referem-se às qualidades de seus filhos, tanto em termos do desempenho nas tarefas escolares quanto nas atividades realizadas na Igreja.

Por conseguinte, elas acompanham a vida escolar dos filhos e não medem esforços para que os filhos e os netos adquiram os hábitos de estudo necessários ao sucesso escolar. Portanto, intensificam a vigilância e o controle das atividades escolares dos filhos e dos netos. As mães e as avós não apenas acompanham diariamente as tarefas realizadas por eles na escola como também, e principalmente, as tarefas de casa, orientando-os na organização do trabalho e verificando o seu cumprimento. Além disso, leem as anotações dos professores e pedem que os filhos as expliquem.

De modo bastante exigente, essas mulheres esperam dos filhos autonomia e responsabilidade com as tarefas. Sobre isso, todas referiram-se à necessidade de manter a vigilância e de monitorar, ou melhor, controlar, acompanhar a vida escolar dos filhos. Segundo elas, os conhecimentos adquiridos nas CEBs, no Movimento de Mulheres, na associação, no sindicato e nas outras instâncias formativas de que participam auxiliam no apoio dado aos filhos nas tarefas escolares e nos estudos, de um modo geral.

O fato de essas mulheres não serem *herdeiras*, ou beneficiárias, de práticas cotidianas e *naturais* de leitura na infância e serem desprovidas de um capital cultural que as habilitasse a simplesmente *dar o exemplo* (BOURDIEU, 1979), elas buscam, de modo sistemático, assegurar aos filhos o desenvolvimento de práticas de leitura, tais como: *ler todos os dias, ler em voz alta, fazer o resumo ou contar o conteúdo do texto lido*. Acreditam que assim poderão contribuir para desenvolver, nos filhos, o hábito de ler, formando-os, desse modo, como leitores. Ademais procuram sempre ler na presença dos filhos – mesmo que a leitura seja um texto religioso, vinculado às atividades religiosas – com o objetivo de familiarizá-los com esse tipo de prática cultural.

Assegura Lahire (2004 a) que as crianças, ao ver seus pais lendo jornais ou livros, podem incorporar essa prática como algo *natural*, do mesmo modo que integram outras ações e comportamentos parentais nos processos de construção de sua identidade social. Nesse sentido, Nogueira afirma que o fato de os filhos verem os pais lendo livros ou revistas dá a eles certa *familiaridade* com a leitura. Esse modo de ler, segundo a autora, produz “uma atitude em relação à cultura que tende a ser mais natural, desinteressada, descontraída, segura, desenvolta, livre (isto é, menos escolar), em suma, mais diletante, como aquela que se tem como um bem de família”. (NOGUEIRA, 1997, p.118).

Por outro lado, reconheceu Acácia que, antes de a energia elétrica chegar à comunidade, “*liam mais, mas agora também tem o tempo da TV, principalmente pra ver o jornal, assistir filmes, etc.*”. Apesar de reconhecer as vantagens da TV, ela sinalizou que é preciso saber usá-la para não ficar dependente dela e alienado. Ela e as outras mulheres entrevistadas

declararam que controlam o tempo de TV dos filhos, a fim de não prejudicar os estudos. No entanto, tendo de se ausentarem durante todo o dia, por conta da pesada sobrecarga de trabalho, muitas vezes, as regras estabelecidas são burladas por eles.

Como vimos, são as seis mulheres pesquisadas que acompanham e monitoram a vida e a trajetória escolar dos filhos. Afinal, “os companheiros não têm condição de ajudar os filhos devido à falta de escolarização e limitada participação nas culturas do escrito” (Diário de campo, 4 nov. 2012). Assim, cotidiana e intensamente, as tarefas escolares e as atividades extraescolares dos filhos são examinadas pelas mulheres, são elas que assinam os cadernos e os boletins e estabelecem contatos com a escola. Percebemos, portanto, que a *conciliação* entre vida profissional e trabalho doméstico, que causa tanta tensão nas mães contemporâneas (HIRATA, 2007), está também presente na vida cotidiana dessas mulheres.

Assim sendo, concluímos que as mulheres pesquisadas influenciam positivamente a vida escolar de seus filhos e netos. Mas, fundamental para isso foi o exercício da militância. Por meio da participação nas CEBs, no Movimento de Mulheres Camponesas, no sindicato, nas associações elas adquiriram condição intelectual para acompanhar o percurso escolar dos filhos e dos netos. Além disso, podem usufruir de diferentes tipos de vantagens, decorrentes do pertencimento social e religioso que afeta os modos de socialização e os estilos educativos das famílias.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. (FREIRE, 1998, p. 31).

Compreender esta proposição freireana passa pela incrível possibilidade de aceitar a dinâmica com que os saberes se entrecruzam, conflitam-se, integram-se, completam-se e sobrepõem-se. Entendemos que isso não é fácil como também não é fácil pôr um ponto final nesta pesquisa sobre a qual nos debruçamos de maneira comprometida e amorosa. A sensação é de que haveria ainda muito a dizer. Mas, assumindo o caráter de incompletude, seja pelas fragilidades teóricas, seja pela complexidade do próprio objeto de pesquisa, decidimos tecer algumas considerações que contemplem o que vimos e aprendemos neste percurso que se materializa nos capítulos que compõem esta tese.

Essas aprendizagens nos permitiram entender a pesquisa na perspectiva que Freire anuncia, como processo de ação educativa, de conhecimento e anúncio: “Pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1998, p. 32). Também aprendemos a cultivar a esperança no profundo sentido do ato de pesquisar, deixando fluir a beleza, a tensão, a alegria e o cansaço de cada instante desta experiência de pesquisa. Ao longo do trabalho investigativo, nos tornamos seres de diálogo com as mulheres que participaram desse processo, desde a elaboração do projeto de pesquisa até a socialização dos resultados.

Ao analisar os perfis traçados dos sujeitos desta investigação, constatamos que foi longa a trajetória trilhada pelas mulheres até a conquista do espaço público. Filhas de pequenos agricultores, nasceram e viveram na zona rural, nela aprenderam desde cedo as *lidas do campo*. Suas infâncias foram marcadas pela religiosidade popular, por dificuldades de sobrevivência e difícil acesso à escola. Os baixos níveis de escolaridade de Margarida e Dália (3ª série do ensino fundamental), Acácia, Jasmim e Íris (4ª série do ensino fundamental), e Hortênsia (6ª série do ensino fundamental), não são só uma questão da chegada tardia da escola. Percebemos que a distribuição e acesso a materiais impressos para estas mulheres, além de ter sido regulada pela escolarização, foi limitada devido a fatores referentes ao âmbito social, à etnia/ raça, e ao gênero.

Nesse percurso, as mulheres encontraram nas participações dos movimentos sociais, das CEBs da Igreja Católica, dos partidos políticos e dos sindicatos, sentido, motivos e mesmo

condições para enfrentarem as discriminações de gênero, as desigualdades de poder existentes na família e no espaço público dos movimentos sociais e da Igreja. A experiência de participação das líderes das CEBs nesses espaços formativos apresenta-os como agências de letramento.

No conjunto das falas das mulheres entrevistadas, observamos que, apesar de atingidas por desigualdades e violências, elas se julgam mais responsáveis do que submissas, mais livres do que dependentes, manifestando ainda a intensidade de viver, sua capacidade e vontade de agir em prol de melhores condições de vida. Assim, demonstram que são agentes ativas, produtoras de uma organização social de ideologias, deixando de lado a posição de consumidoras do produto do homem. E, assim, superam a condição de vítimas – a que muitas vezes são relacionadas – e sobrepõem-se a ela.

Nesse contexto, as Comunidades Eclesiais de Base surgem como espaços de fortes laços de solidariedade e de formação da consciência crítica das camadas pobres. Nesses espaços, as pessoas começam a expressar suas opiniões e angústias do dia a dia. Como diz o refrão de um canto bastante conhecido das CEBs: “De repente nossa vista clareou, clareou, clareou. Descobrimos que o pobre tem valor, tem valor, tem valor” (Diário de campo, 29 abr.2012). A comunidade é o lugar da autoestima, nela as pessoas se sentem valorizadas e encorajadas a enfrentar seus problemas pessoais de forma coletiva. Como diria Durkheim (2002), o indivíduo ganha sua força e vida no coletivo, sua forma de religiosidade é fortemente centrada nos aspectos coletivos.

Nesse contexto, as mulheres participam de novas esferas de atividades e interagem com diferentes usos da leitura e da escrita. Percebemos que as CEBs possuem um papel importante para promover o acesso, a circulação e o uso de um número variado de atividades com textos. Os discursos e os valores constituídos localmente sobre demandas da leitura e da escrita vivenciadas por elas e os sentidos que atribuem a suas práticas geraram nelas um processo gradual de “empoderamento”, apoiado em práticas de letramento.

De forma geral, constatamos no grupo das mulheres estudadas várias práticas de leitura e escrita com usos e funções diferenciadas: interação social e lazer; busca de informações; divulgação de atividades, auxílio à memória; leitura de textos religiosos, literários e didáticos; produção de textos, organização de documentos, elaboração de regimento, estatuto e edital das entidades, ata das reuniões, registro de dados financeiros, elaboração de balancetes; e outros.

Os modos de ler e escrever dessas mulheres foram percebidos por meio de práticas sociais de leitura e escrita, em espaços como a residência, a atuação nas CEBs, a associação



de trabalhadores rurais, o Movimento de Mulheres Camponesas e outros grupos sociais a que pertencem. A análise das entrevistas revelou como certas competências, preferências, comportamentos e modos de ler produzidos em outros âmbitos sociais são “*ressignificados*” e entrelaçam-se às práticas de ensino da leitura ampliando, assim, o repertório das práticas sociais de uso da escrita por elas.

As entrevistadas evidenciaram que os encontros de formação ou assembleias pastorais com momentos de análise de conjuntura possibilitaram profundas leituras e intensos debates sobre a realidade nacional e local. Temas como educação sexual, questão de gênero, formação da cultura brasileira, direitos humanos, questão agrária, saúde pública, educação e desenvolvimento socioeconômico, alimentação alternativa, associativismo, organização de grupos de mulheres e outros foram estudados nos encontros. Sobre as temáticas discutidas, eram produzidos subsídios (cartazes, panfletos, cartilhas, apostilas, slides, vídeos e outros) pelos formadores. Esse material era distribuído nos encontros de formação, com o objetivo de facilitar a compreensão, sintetizar e registrar as informações, e ampliar a visão e a reflexão das lideranças a cada encontro, a cada evento coletivo e em algumas visitas pessoais.

Para elas, os encontros de formação eram preparados para gerar aprendizagem com as lideranças. Muitos encontros de planejamento eram realizados pelos formadores (agentes de pastorais: padres, freiras e leigos) com o intuito de analisar decisões participativas nessas esferas que se reproduziam nos grupos pastorais. O ato de dar início às assembleias com a análise da conjuntura atual e a avaliação do planejado/executado era um combustível a mais para esse fomento da aprendizagem.

As mulheres líderes das CEBs são agentes mobilizadoras de seus saberes e experiências, que refletem em seus modos de fazer, promotoras e mediadoras das práticas cotidianas de uso da escrita e da oralidade para realizar as atividades visadas. Elas conhecem os meios, as limitações e as possibilidades, as fraquezas e as forças de cada um dos membros do grupo e de suas práticas locais. Conseguem, no convívio em comunidade, identificar pessoas não alfabetizadas, mas que compreendem os papéis sociais da escrita e distinguem gêneros ou reconhecem as diferenças entre a língua escrita e a oralidade. Convivem também com pessoas alfabetizadas que, mesmo dominando o sistema da escrita, pouco vislumbram suas possibilidades de uso.

Nesse contexto, as mulheres líderes das CEBs percebem que não há um padrão único para todos os indivíduos, para todos os tempos, pois como afirmam Barton e Hamilton (1998), as práticas de letramento são culturalmente construídas. Sob essa perspectiva, tais

práticas podem ser concebidas como um fenômeno mutável e dinâmico, visto que estão inseridas na sociedade, sendo passíveis de mudança.

Cada pessoa tem experiências e propósitos distintos para a leitura e a escrita. No caso desta pesquisa, observamos diferentes experiências das mulheres das CEBs e diversas demandas feitas a elas. Assim, notamos solicitações e objetivos diferentes, em relação ao ato de ler e escrever, para adultos e crianças, homens e mulheres, e também para as instituições sociais das quais participam.

Fundamentando-nos na concepção de Heath (1982, p. 50) de que eventos de letramento são “ocasiões em que a linguagem escrita é essencial à natureza das interações e aos processos e estratégias interpretativos de seus participantes” sentimos que deveríamos conhecer algumas práticas e eventos. Entendendo a abrangência dos espaços de leitura e escrita presentes em uma sociedade letrada, buscamos delimitar nosso enfoque de análise. Para isso, utilizamo-nos das esferas de circulação do discurso presentes nos acervos pessoais das mulheres: religiosa, cidadã, escolar, literária, profissional, pessoal-interpessoal. O material a que tivemos acesso foi catalogado e categorizado de acordo com as “*esferas particulares da atividade humana*” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Nesse sentido, ao conhecer os modos de participação nas culturas do escrito de mulheres camponesas líderes das CEBs, como visto na apresentação dos seus perfis no capítulo três, podemos sinalizar as Comunidades Eclesiais de Base como espaço de evento de letramento, circulação de textos e práticas de leitura e escrita. Já a família, as CEBs, o Movimento de Mulheres Camponesas, os sindicatos, o Movimento de Educação de Base e os programas de alfabetização de adultos são considerados como instâncias formativas; e a escola e a Igreja, como instâncias de difusão de textos e práticas de leitura e de escrita.

O caráter coletivo de participação nas CEBs coloca os jovens, principalmente os crismandos, filhos ou netos das mulheres investigadas, sempre como aprendizes, independente do nível de escolarização. Muitos deles atuam como escribas (KALMAN, 2003), fazendo anotações em reuniões, transcrição de textos, confeccionando cartazes e digitalizando material impresso.

Em síntese, constatamos que as mulheres investigadas realizaram, pela via da religião e da participação cidadã, um movimento ascendente em relação aos modos de participação nas culturas do escrito de sua família de origem, indicada pela maneira de atuação nas CEBs e em outras instâncias que influenciaram suas práticas de leitura e escrita. Se, por um lado, podemos afirmar que houve mobilidade intergeracional ascendente das entrevistadas em relação a suas famílias de origem, por outro, podemos assegurar certa tendência a uma

mobilidade intergeracional entre as líderes das CEBs e seus filhos: enquanto as mulheres cursaram apenas os primeiros anos do ensino fundamental, a maioria de seus filhos estuda ou estudou e, além de realizar trabalho comunitário, atua em cargos como o de professor de escolas públicas da rede municipal ou de técnico agrícola na região do oeste da Bahia.

Em relação aos usos da leitura e da escrita, constatamos que, quando relacionados às demandas das mulheres líderes das CEBs, demarcam diferenças entre elas e entre as instâncias formativas que participam, mas não implicam, necessariamente, em desigualdade, pois a apropriação da leitura e da escrita depende de suas práticas em seus contextos de atuação religiosa, cidadã, pessoal-interpessoal e outras.

A cultura escrita, entendida como o lugar material e simbólico que o escrito ocupa em um grupo social (Galvão, 2011), e sua utilização pelos sujeitos nas situações ligadas às práticas religiosas ou cidadãs, utilização que não se resume ao ato de ler e escrever, são elementos constitutivos da experiência das mulheres líderes das CEBs com o associativismo, com o sindicato, com o Movimento de Mulheres Camponesas e com os projetos sociais.

Concluimos, pois, que os modos de participação nas culturas do escrito são diversos e podem ser determinados pelas instituições, pelas políticas escolares e não escolares de alfabetização, e pelos usos religiosos ou comerciais, típicos de um letramento situado na circulação. A escola não é a única guardiã da transmissão da escrita, embora sua *forma escolar* de lidar com a escrita possa atingir outros espaços sociais, mostrando que são múltiplas as relações entre espaços e sujeitos. A participação nos eventos e nas práticas de letramento está muito mais ligada a nossas experiências sociais e culturais do que ao próprio conhecimento do saber escolarizado.

Em última análise, por meio dos relatos das mulheres entrevistadas, inferimos que as CEBs, como instâncias formativas, permitem às mulheres camponesas perceberem que a construção do conhecimento crítico e da solidariedade requer: dialogicidade; leitura do mundo e compartilhamento de tal leitura; democratização e justiça social; autonomia; convivência criativa com a incerteza; participação efetiva na tomada de decisões; esperança e recusa aos fatalismos, como nos ensina Freire (1998).

Nesta tese, ao analisarmos as condições e as instâncias formativas por meio das quais as líderes das CEBs que pouco frequentaram a escola construíram sua participação nas culturas do escrito, concluimos que em ambos os casos, o contexto de produção, circulação e recepção de materiais escritos, os processos de aproximação e usos da leitura e da escrita e os encontros interacionais que envolviam o ato de ler e escrever eram advindos principalmente das

instâncias religiosas populares (no caso, as CEBs) e da participação cidadã (sindicato, associações, Movimento de Mulheres Camponesas).

Esperamos que as contribuições empíricas que nos possibilitaram conhecer os processos de formação dessas mulheres possam ser *traduzidas* para práticas pedagógicas com a finalidade de formular políticas de Educação de Jovens e Adultos que incorporem, de um modo mais estruturante, experiências que esses sujeitos já construíram ao longo de suas trajetórias de vida em torno da leitura e da escrita. Isso porque, ao reconhecermos as práticas de letramento locais, poderíamos ter melhores respostas às necessidades e às preocupações de uma determinada comunidade e, assim, garantir que essas práticas sejam *preservadas*<sup>101</sup> “tanto pelos valores culturais que elas representam, como por seu papel de sustentação de identidades de seus usuários” (KLEIMAN, 2006, p.269).

Finalmente, vale a pena indicar algumas limitações da pesquisa e possíveis continuidades de investigação. As respostas dadas ao objeto proposto apontam a necessidade de averiguar trabalhos relacionados com o letramento fora do âmbito escolar ou em grupos específicos, práticas situadas e locais. Novas pesquisas podem ser realizadas, aprofundando temas que surgiram a partir dos dados coletados, por meio de outros e novos questionamentos. Esperamos que de alguma maneira nossa pesquisa venha a contribuir para essas investigações. Para compreender os modos de participação nas culturas do escrito das mulheres líderes das CEBs, procuramos apreender, no interior da comunidade, visões de mundo, valores, posições sociais que se traduzem em diferentes formas de aprendizagem, fruto de heterogeneidade da vida cotidiana, das práticas religiosas e da participação cidadã. Em um campo tão rico de estudos, algumas questões acabaram ficando em aberto, à espera de futuros estudos.

Para as mulheres líderes das CEBs desejamos que nossos diálogos posteriores a este trabalho possam gerar uma restituição consoante a seus interesses. Nosso intento com a escrita desta tese foi romper alguns silenciamentos e estereótipos sobre a história das mulheres camponesas do interior da Bahia, ao mostrar narrativas que historicamente foram inviabilizadas. Se com esta história produzirmos algum deslocamento, nosso objetivo foi alcançado.

---

<sup>101</sup> A concepção de práticas preservadas não está orientada aqui para uma noção de fixidez de cultura, mas sim para o objetivo de valorização e legitimação dessas práticas de grupos marginalizados e/ou minoritários diante de outras práticas de letramento hegemônicas.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.
- ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ANEL de tucum. Direção: Conrado Berning. Intérpretes: João Signorelli; Cintia Grilo. Roteiro: Maria Inês Godinho, José Gaspar W. Guimarães, Conrado Berning. Chácara Santo Antonio, SP: Verbo Filme, 1994 (106 min).
- ANJOS, Gabriela dos. Liderança de mulheres em pastorais e comunidades católicas e suas retribuições. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 31, p. 509-534, jul.-dez. 2008.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- AS NARRATIVAS dos pais. Direção: Roberto Di Diodato e Stefania Giuliani. São Paulo: Paulus, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Porto: Porto Editora, 1977.
- BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford, Cambridge: Blackwell Publishers, 1994.
- BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. London: Routledge, 1998.
- BASTOS, Ludimila Corrêa. **Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA**. 2011. Dissertação (Mestrado)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- BETTO, Frei. **Desafios da educação popular**. 4. ed. São Paulo: CEPIS, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. São Paulo: Abril Cultural; Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos, 46).
- BLOOME, David et al. **Discourse analysis the study of classroom language literacy events - a microethnographic perspective**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 25-68.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOFF, Leonardo. **Igreja: carisma e poder**. Ensaio de uma eclesiologia militante. São Paulo: Record, 2005.

BOFF, Leonardo. Mensagem. In: COPPE, Rodrigo. *Leonardo Boff reage negativamente à mensagem do Papa às CEBs*, 1 fev. 2014. Disponível em: <<http://rodrigocoppe.wordpress.com/2014/02/>>. Acesso em: 20 fev. 2014.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Les Editions Minuit, 1979.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Os deuses do povo: um estudo sobre religião popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. **O trabalho de saber**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRASIL. SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Diversidade religiosa e direitos humanos**. Brasília: SEDH, 2004. Disponível em: <[http://www.gper.com.br/documentos/diversidade\\_religiosa\\_e\\_direitos\\_humanos.pdf](http://www.gper.com.br/documentos/diversidade_religiosa_e_direitos_humanos.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2012.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 47-64.

BUCCIOL, Armando. **Canta Povo de Deus**. Livramento de Nossa Senhora: Diocese de Livramento de Nossa Senhora, 2007.

\_\_\_\_\_. **Queremos ver Jesus e ser suas testemunhas**. Livramento de Nossa Senhora: Diocese de Livramento de Nossa Senhora, 2004.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p.11-30, jan- jun. 2002.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário escolar da língua portuguesa**. Colaboração de Dinorah da Silveira Campos Pecoraro, Giglio Pecoraro, Geraldo Bressane. 11. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

BURDICK, John. **Procurando Deus no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CASTANHEIRA, Maria Lucia et al. Interactional ethnography: an approach to studying the social construction of literate practices. **Linguistics and Education**, Santa Bárbara, CA, v. 11, n. 4, p. 353-400, inverno 2001.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

CARVALHAR, Danielle Lameirinhas. **Gênero e educação no Brasil**: tendências das publicações nos últimos 14 anos. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)– Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

CARVALHO, Luzeni Ferraz de Oliveira. **Práticas de leitura de homens e mulheres do campo**: um estudo exploratório no assentamento Paulo Freire – Bahia. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

CARVALHO, Marília; MOURA, Mayra. Homens, Mulheres e Letramento: algumas questões. In: RIBEIRO, Vera Massagão (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexão a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p.177-192.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Tradução Ephraim F. Alves. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CHARTIER, Anne-Marie. 1980-2010: trinta anos de pesquisas sobre a história do ensino da leitura. Que balanço? In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Tradução Reginaldo C. de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988. (Coleção Memória e sociedade).

\_\_\_\_\_. **A ordem dos livros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

\_\_\_\_\_. **Cultura escrita, literatura e história**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antônio Saborit. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

\_\_\_\_\_. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da Leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. rev. 1. reimp. São Paulo: Estação Liberdade, 2001b.

\_\_\_\_\_. **Formas e sentido cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas da leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. rev. 1. reimp. São Paulo: Estação Liberdade, 2001c.

CHARTIER, Roger; CAVALO, Guglielmo (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

COMBLIN, Joseph. Conferência Episcopal de Medellín: 40 anos depois. **Cadernos Teologia Pública**, São Leopoldo, RS, ano 5, n. 36, p. 5-28. 2008. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/cadernos-ihu-teologia/58536-conferencia-episcopal-de-medellin-40-anos-depois>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

COSTA, Vânia Aparecida. **Práticas de leitura em uma sala de aula da Escola do Assentamento: Educação do Campo em construção**. 2010. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. Facetas da literacia: processos da construção do sujeito letrado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 41-67, dez. 2006.

\_\_\_\_\_. Les parents et l'école: classes populaires et classes moyennes. **Lien social et Politiques**, Montréal, n. 35, p. 109-121, 1996.

DURKHEIM, E. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

EGGERT, Edla. Doméstico: espaços e tempos para as mulheres reconhecerem seus corpos e textos. In: MUSSKOPF, André S.; STRÖHER, Marga J.; DEIFELT, Wanda. (Org.). **À flor da pele: ensaios sobre gênero e corporeidade**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

ESCOBAR, Suzana Alves. **Os projetos sociais do povo indígena Xakriabá e a participação dos sujeitos: entre o “desenho da mente”, a “tinta no papel” e a “mão na massa”**. 2012. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FEITOSA, Débora Alves. **Cuidado e sustentação da vida: a interface da educação popular no cotidiano de mulheres recicladoras**. 2005. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

FELIPE, Eliana da Silva. Redes de leitores, formas de sociabilidade e práticas de produção do valor social da leitura. In: LINS, Heloisa Andreia de Matos (Org.). **Leitores na Contramão**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2012. p. 11-37.

FERNANDES, Silvia Regina Alves. **Novas formas de crer: católicos, evangélicos e sem-religião nas cidades**. São Paulo: Promocat, 2009. v. 1.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Org.). **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009. v. 4.



FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. Apresentação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. XII-XXV.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Una lectora muy particular. In: PENÃ, María del Val González de la (Coord.). **Mujer y cultura escrita: del mito al siglo XXI**. Vigo: Ediciones Trea, 2005. v.1. p. 267-277.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação: Revista do Centro de Educação, Santa Maria**, v. 32, n. 1, p. 21-39, 2007.

\_\_\_\_\_. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores**. Belo Horizonte: CEALE; Brasília: MEC, 2005.

FRANÇOIS, Etienne. A fecundidade da história oral. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p. 3-13.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1988. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

\_\_\_\_\_. **A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP**. São Paulo: Nova Crítica, 1977.

\_\_\_\_\_. **Conscientização – Teoria e Prática da Libertação**. 3. ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. (Coleção Leituras).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Realidade. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário de Paulo Freire**. 2. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 343-345.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. História das culturas do escrito: tendência e possibilidades de pesquisa. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010. p. 218-278.

\_\_\_\_\_. Leitura: algo que se transmite entre gerações? In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. Campinas, SP: Global, 2004. p. 125-153.

\_\_\_\_\_. Oralidade, memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al (Org.). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 9-46.

\_\_\_\_\_. Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização - o caso do cordel (1930-1950). *Educação e Sociedade. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.81, pp. 115-142. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13934.pdf>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

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

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al (Org.). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; OLIVEIRA, Poliana Janaína Prates. Objetos e práticas de leitura de um “novo letrado”: estudo de um percurso individual no século XX. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al. (Org.). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GEBARA, Ivone. **Rompendo o silêncio: uma fenomenologia feminista do mal**. São Paulo: Vozes, 2000.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

\_\_\_\_\_. **A transformação da Intimidade: sexualidade, amor e erotismo na sociedade moderna**. São Paulo: UNESP, 1993.

\_\_\_\_\_. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2002.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Ed. Loyola, 1997.

GONDIM, Brito Waldech. “*Quo vadi ecclesia?*” Desafios para a Igreja Contemporânea. In: MARQUES, Zélia Malheiros; FERNANDES, Marinalva Nunes; PIRES, Maria de Fátima Novaes (Org.). **Diocese de Caetité: 100 anos de Fé e Missão nas Terras Sagradas do Sertão – Bahia**. Caetité, BA: EDUNEB, 2013. p. 277-282.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

GONZAGINHA. Caminhos do coração. In: *Gonzaguinha*. 2005. Disponível em: < <http://letras.mus.br/gonzaguinha/280648/> >. Acesso em: 10 jun. 2014.

GUANAIS, Humberto. Casarão Candiba. 2008. 1 fotografia. Disponível em: <<http://www.cidadedomeubrasil.com.br/ba/candiba>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

HADDAD, Sérgio. Balanço da produção de conhecimentos sobre educação não escolar de adultos: educação e desenvolvimento. **E-Curriculum**, São Paulo, vol. 5, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76613025016>>. Acesso em: 28 mar. 2011.

HADDAD, Sérgio et al (Org.). **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998. São Paulo: Ação educativa, 2000. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org/public2.htm>>. Acesso em: 03 mar. 2011.

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz (Org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p.16-33.

HEATH, Shirley Brice. **Ways with words**: language, life, and work in communities and classrooms. New York: Cambridge University Press, 1983.

\_\_\_\_\_. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, New York, vol. 11, n. 1, p. 49-76, 1982.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set.-dez. 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_da\\_populacao/resultados\\_do\\_universo.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf)>. Acesso em: mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Censo Demográfico 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/caracteristicas\\_da\\_populacao/resultados\\_do\\_universo.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/caracteristicas_da_populacao/resultados_do_universo.pdf)>. Acesso em: mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro: 1958. vol XX.

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

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, Cidade do México, vol. VIII, n. 17, p. 37-66, enero-abr. 2003.

\_\_\_\_\_. El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 26, p. 5-28, 2004a.

\_\_\_\_\_. Querido Santo Antônio: escrita vernácula e instabilidade social. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Teodoro Carvalho (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 125-155.

\_\_\_\_\_. **Saber lo que es la letra: una experiencia de lecto-escritura con mujeres de Mizquic.** Ciudad de México: UNESCO; Siglo XXI, 2004b.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social.** 10. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 15-61.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** 10. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Os usos sociais da escrita e a educação inclusiva no Brasil. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOCIEDADE INCLUSIVA, 2., 2001, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: PUC Minas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** São Paulo: MEC, 2005. (Séries iniciais). Disponível em: <[http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso\\_ensinar\\_letramento-Kleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf)>. Acesso em: 13 maio 2012.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional. O professor como agente de letramento. In: CORRÊA, Manoel L. J.; BOCH, Françoise (Org.). **Ensino de Língua: representação e letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006. p. 75-91.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Homem Plural: os determinantes da ação.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Retratos Sociológicos: disposições e variações individuais.** Porto Alegre: Artmed, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.** Tradução Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder. São Paulo: Ática, 2004b.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LESBAUPIN, Ivo. Comunidades de Base no Brasil de Hoje. In: TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata Menezes (Org.). **Catolicismo plural: dinâmicas contemporâneas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 57-74.

LESBAUPIN, Ivo et al. Revisitando as CEBs: um estudo no Rio de Janeiro e em Minas Gerais. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 147-176, 2004. Disponível em: <[http://www.iserassessoria.org.br/novo/ativ\\_desenvolvidas/Revisitando\\_as\\_CEBs.pdf](http://www.iserassessoria.org.br/novo/ativ_desenvolvidas/Revisitando_as_CEBs.pdf)>. Acesso em: 22 abr. 2011.

LIBANIO, João Batista. A religião no início do milênio. In: DE MORI, Geraldo; CRUZ, Eduardo Rodrigues da (Org.). **Teologia e Ciências da Religião: a caminho da maioria**

acadêmica no Brasil. São Paulo: Paulinas; Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. (Coleção Estudos da religião).

\_\_\_\_\_. **Concílio Vaticano II: em busca de uma primeira compreensão.** São Paulo: Loyola, 2005. (Coleção Theologica, 14).

\_\_\_\_\_. O IX Encontro Intereclesial das CEBs. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, RJ, n. 228, p. 787-810, dez. 1997.

LOURO, Guacira. Corpo, escola e identidade. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, 1995.

\_\_\_\_\_. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez. 2007.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Nas redes do conceito de gênero. In: MEYER, Dagmar et al (Org.). **Gênero e saúde.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 7-18.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva Magda. O analfabeto e o alfabetizado: a leitura e a escrita como atividades socialmente situadas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Theodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 476-493.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARINHO, Marildes. Letramento: A criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Theodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 68-100.

\_\_\_\_\_. Os usos da escrita no cotidiano. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, v. 20, p. 17-33, 1992.

MARIZ, Cecília Loreto; MACHADO, Maria das Dores. Progressistas e Católicas Carismáticas: uma análise de discurso de mulheres de comunidades de base na atualidade brasileira. **Estudos de Política e Teoria Social**, Praia Vermelha, RJ, v. 2, n. 3, p. 8-29, 2000.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del individuo.** Buenos Aires: Losada, 2007.

MAUÉS, Raymundo Heraldo. **Padres, pajés, santos e festas: catolicismo popular e controle eclesial.** Um estudo antropológico numa área do interior da Amazônia. Belém: Cejup, 1995.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral.** São Paulo: Loyola, 2002.

MELO, Juliana Ferreira de. Um impresso para mulheres e seus modos de apropriação: a revista Grande Hotel e seus leitores (Belo Horizonte, 1947-1963). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: INVENÇÕES, TRADIÇÕES E ESCRITAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, 6., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2011. Disponível em: <[http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/res/trab\\_1095.htm](http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/res/trab_1095.htm)>. Acesso em: 15 fev. 2013.

MELO, Silva Sousa de. **Formação de professores:** caminhos e descaminhos da prática docente. 2001. Monografia (Graduação em Pedagogia)– Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade da Amazônia, Belém, PA, 2001. Disponível em <[http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/formacao\\_professores.pdf](http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/formacao_professores.pdf)>. Acesso em: 3 ago. de 2011.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe ; GOELLNER, Silvana Vilodre (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 9-27.

MEMÓRIA E CAMINHADA. Taguatinga, DF: Universidade Católica de Brasília, 2001. Disponível em: <<http://memoriaecaminhada.wordpress.com/>>. Acesso em: 28 abr. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, Michelli Neris; NERY, Maria Goreth e Silva. Formação territorial e mobilidade populacional em Candiba-BA. In: ENCONTRO BAIANO DE GEOGRAFIA, 8., 2011, Vitória da Conquista. **Anais...** Vitória da Conquista: UESB, 2011. , Disponível em: <<http://www.uesb.br/eventos/ebg/anais/5i.pdf>>. Acesso: 13 out. 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. Brasília: SEB/ MEC, 2006. Conferência. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2010.

\_\_\_\_\_. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo – 1876-1994. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

NASCIMENTO, José Mateus; PAIVA, Marlúcia Menezes de. Presença da Pastoral da Criança nos bolsões de pobreza: por uma pedagogia da sobrevivência (décadas 1980/1990). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UCG, 2006. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo01/Jose%20Mateus%20do%20Nascimento%20e%20%20Marlucia%20Menezes%20de%20Paiva%20-%20Tex.pdf>>. Acesso em: 20 jan.2013.

NOGUEIRA, Maria Alice. Convertidos e oblatos: um exame da relação das classes médias/escola na obra de Pierre Bourdieu. **Educação e sociedade**, Campinas, SP, n. 7, 1997.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio (Org.) **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 65-90.

\_\_\_\_\_. **Mulheres Adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca de escolarização**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

NUNES, Caroline Prado Marchesini. **Saberes dos sabores: o comer que revela um povo. O município de Candiba pelo seu registro alimentar**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras)– Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2009.

OLIVEIRA, Pedro A. Ribeiro de. Perfil social e político das lideranças de CEBs no Brasil. **Memória e Caminhada**, Brasília: UCB, n. 1, p. 6-13, 2001.

\_\_\_\_\_. **Religião e dominação de classe: gênese, estrutura e função do catolicismo romanizado no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Cultura e psicologia: questões sobre o desenvolvimento do adulto**. São Paulo: Hucitec, 2009.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela (Org.). **Letramentos múltiplos**. Natal, RN: UDUFRN, 2008. p. 93-118.

O PAÍS dos poços. Direção: Rosinha Megdessian, fsp. Paulinas, 2000.

ONG, Walter. **Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra**. Tradução Enid Abreu Dobránszky. Campinas, SP: Papirus, 1998.

PALUDO, Conceição. **Educação popular: uma abordagem desde o campo democrático popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation methods**. Londres: Sage Publications, 1986.

PAZ ALBUQUERQUE, Klaus. **Mulheres pobres na Diocese de Goiás – uma trajetória de participação e emancipação feminina**. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

PEREIRA, Ana Paula Pedersoli; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Ensinar e aprender a ler e escrever no espaço doméstico: mobilizações e estratégias familiares**. **Leitura: Teoria e Prática**, Campinas, SP, ano 30, n. 58, p. 1953-1960, jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **Minha história sobre as mulheres**. São Paulo: Contexto, 2006.

PERROT, Michelle; DUBY, Georges. **História das mulheres no ocidente**. Edições Afrontamento. 1990. 4 v. Volume 1: **A Antiguidade**. Volume 2: **A Idade Média**. Volume 3: **Do Renascimento à Idade Moderna**. Volume 4: **O século XIX**. Volume 5: **O século XX**.

PORTELLI, Alessandro. História oral e poder. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 2-13, 2010. Disponível em: <<http://www.mnemosine.cjb.net/mnemo/index.php/mnemo/index>>. Acesso em: 20 set. 2012.

\_\_\_\_\_. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luto e senso comum. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). **Usos e abusos da história oral**. 5. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2002. p.103-130.

RAMALHO, Jether et al. Pentecostalismo, Renovação Carismática Católica e Comunidades Eclesiais de Base: uma análise comparativa. **Cadernos CERIS**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 2, out. 2001.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira. **A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RESENDE, Patrícia Cappuccio de. **Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

RODRIGUES, Solange dos Santos. **Comunidades Eclesiais de Base no Brasil: interfaces entre religião, política e produção do conhecimento**. 1997. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)– Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROSA, Cristina Maria. **O elogio da escola: de mulher para mulher, uma escola imaginada**. 2004. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação Formal, mulher e gênero no Brasil. In: **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2., 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Tradução Daisy Vas de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTUÁRIO. Liturgia diária. **Deus conosco: dia a dia**, Aparecida, SP, ano 12, n. 137, p. 21-23, maio de 2013.



SARDENBERG, Cecília M. B.; COSTA, Ana Alice A. Feminismos, feministas e movimentos sociais. In: BRANDÃO, Margarida Luiza Ribeiro; BINGEMER, Maria Clara L. (Org.). **Mulher e relações de gênero**. São Paulo: Loyola, 1994. (Coleção Seminários especiais Centro João XXIII).

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 5-22, 1990.

\_\_\_\_\_. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1992. p. 63-96.

SILVA, Alcione Leite da; LAGO, Mara Coelho de Souza; RAMOS, Tânia Regina Oliveira (Org.). **Falas de gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

SILVA, Sandra Batista de Araújo; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas religiosas pentecostais e processos de inserção na cultura escrita (Pernambuco, 1950-1970). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al (Org.). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 365-403.

SIMMEL, Georg. **Sociabilidade: um exemplo de Sociologia pura ou formal**. São Paulo: Ática: 1983. (Coleção grandes cientistas sociais).

SITO, Luanda Rejane Soares. “*Ali tá a palavra deles*”: um estudo sobre práticas de letramento em uma comunidade quilombola do litoral do estado do Rio Grande do Sul. 2010. Dissertação (Mestrado)– Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. Leitura e democracia cultural. In: PAIVA, Aparecida et al (Org.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; São Paulo: Autêntica, 2004. p. 17-32.

\_\_\_\_\_. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Theodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 54-66.

SORJ, Bila. O feminismo na encruzilhada da modernidade e da pós-modernidade. In: BRUSCHINI, Cristina; COSTA, Albertina O. (Org.) **Uma questão de gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 15-23.

SOUZA, Luiz Alberto Gómez de. As CEBs vão bem, obrigado. **Revista Eclesiástica Brasileira**, Petrópolis, n. 237, p. 93-110, mar. 2000.

SOUZA, Maria José Francisco. A Igreja Católica como instância de difusão de textos e de práticas de leitura: o caso de uma comunidade rural no norte de Minas Gerais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. **Modos de participação nas culturas do escrito em uma comunidade rural no Norte de Minas Gerais**. 2009. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

\_\_\_\_\_. Uma aprendizagem sem folheto: quem ainda vai rezar e benzer em Barra do Bengoso? In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et al (Org.). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. São Paulo: Autêntica, 2007. p. 405-435.

SOUZA, Vander Moreira de. **Candiba, Ontem e Hoje**. Guanambi: Giordane, 1998.

STEIL, Carlos Alberto. **O sertão das romarias: um estudo antropológico sobre o santuário de Bom Jesus da Lapa – Bahia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

STREET, Brian. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência UNESCO Brasil, Letramento e Diversidade, 2003. p. 1-13.

\_\_\_\_\_. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Teodoro Carvalho (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

TEIXEIRA, Faustino. **Os encontros intereclesiais de CEBs no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1996.

\_\_\_\_\_. **A gênese das CEBs no Brasil: elementos explicativos**. São Paulo: Paulinas, 1988.

\_\_\_\_\_. Histórias de fé e vida nas CEBs. **Concilium**, Petrópolis, RJ, n. 296, 2002.

TEIXEIRA, Faustino; MENEZES, Renata (Org.). **Catolicismo plural: dinâmicas contemporâneas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

THOMPSON, Paul. A entrevista. In: \_\_\_\_\_. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIANNA, Heraldo. **Pesquisa em Educação – a observação**. Brasília: Plano, 2003.

VIDAL, Dominique. **Les bonnes de Rio: emploi domestique et société démocratique au Brésil**. Lille: Septentrion Presses Universitaires, 2007.

VIEIRA, Maria Clarice. **Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

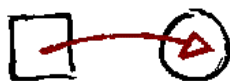
VÓVIO, Cláudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte: UFMG, v. 1, n. 0, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br/revista/0/index.html>>. Acesso em: 29 maio 2008.

VÓVIO, Cláudia Lemos; KLEIMAN, Ângela B. Letramento e Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas: um balanço da produção científica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 177-196, maio-ago. 2013. Disponível em: <  
<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n90/a02v33n90.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

ZAGO, Nadir. A relação escola-família nos meios populares: apontamentos de um itinerário de pesquisa. In: DAYRELL, Juarez et al (Org.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012. p.132-150.

## APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:**  
**Conhecimento e Inclusão Social**  
**Faculdade de Educação**

Belo Horizonte, 05 de outubro de 2011.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

V. Exa. Revma. Dom Ricardo Guerino Brusati  
 Bispo da Diocese de Caetité-Bahia  
 Conselho Pastoral Diocesano

Participo do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas”, na condição de aluna de Doutorado.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como interesse analisar as condições e as instâncias formativas por meio das quais um grupo de mulheres camponesas, líderes das CEBs<sup>102</sup> que pouco ou nunca frequentaram a escola, construiu sua participação nas culturas do escrito. O trabalho situa-se em uma tríplice tradição de pesquisas: as relações entre oralidade e cultura escrita, os estudos de gênero e a educação popular.

Para a realização da pesquisa, pretendo, com base em pressupostos da história oral e por meio de entrevistas, reconstruir a trajetória de cinco mulheres camponesas e lideranças de CEBs. Tenciono, ainda, observar reuniões das CEBs e analisar materiais escritos que circulam nesses espaços e nas casas das entrevistadas.

Esclareço, também, que todo material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins deste estudo. Como forma de resguardar os sujeitos desta pesquisa, serão utilizados nomes fictícios nos documentos de divulgação dos resultados. As entrevistas serão feitas conforme procedimentos previamente estabelecidos, e informados aos sujeitos participantes. Expressões, comentários ou quaisquer outras referências diretas aos sujeitos da pesquisa serão usados com a autorização expressa deles. A gravação dos diálogos – em MP3, em MP4 ou em outro meio – só será realizada com a permissão das entrevistadas.

---

<sup>102</sup> Comunidades Eclesiais de Base.

Em qualquer momento, V. Exa. poderá entrar em contato comigo para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos telefones 31 36585237 ou 77 81004950 e dos endereços eletrônicos [sonia\\_uneb@hotmail.com](mailto:sonia_uneb@hotmail.com) ou [smaoliveira@uneb.br](mailto:smaoliveira@uneb.br). Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também poderá ser consultado pelo endereço eletrônico [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br) ou pelo telefone 31 3409-4592.

V. Exa. poderá ter acesso aos instrumentos de coleta de dados (como as transcrições de entrevistas concedidas ou as anotações de observações referentes ao seu trabalho) em qualquer etapa da pesquisa, bastando, para isso, solicitar esses instrumentos à pesquisadora.

Acredito que esta pesquisa proporcionará subsídios para melhor conhecer o papel ocupado pelas instâncias religiosas populares (no caso, católicas) na formação de mulheres e em seus processos de aproximação da leitura e da escrita. Pode, assim, contribuir não apenas empiricamente para compreender melhor como as CEBs constituem parte significativa dos processos de formação de mulheres, mas para, de modo mais amplo, fornecer elementos teóricos para o entendimento mais aprofundado de como sujeitos tradicionalmente associados à oralidade constroem, ao longo de suas trajetórias de vida, modos de participação nas culturas do escrito.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, referente à pesquisa que envolve seres humanos, apresento a presente Carta de Consentimento, para que eu realize a pesquisa na Paróquia Nossa Senhora das Dores, Diocese de Caetité-Bahia.

Esclareço que meu projeto está devidamente aprovado pelo Colegiado de Pós-Graduação da FaE, ao qual pertence minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra Carmem Lúcia Eiterer.

Na expectativa de contar com o consentimento de V. Exa. para a participação nessa pesquisa, agradeço antecipadamente.

Nome: \_\_\_\_\_

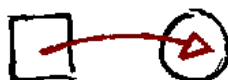
Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

<p>Sônia Maria Alves de Oliveira Reis Doutoranda em Educação Tel.: 77 81004950 ou 31 36585237 E-mail: <a href="mailto:sonia_uneb@hotmail.com">sonia_uneb@hotmail.com</a> ou <a href="mailto:smaoliveira@uneb.br">smaoliveira@uneb.br</a></p>
--

<p>Prof<sup>a</sup> Dra Carmem Lúcia Eiterer Orientadora Tel.: 31 32452856 ou 31 8707 0934 E-mail: <a href="mailto:eiterer@fae.ufmg.br">eiterer@fae.ufmg.br</a> ou <a href="mailto:eiterer@oi.com.br">eiterer@oi.com.br</a></p>
---

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG: Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005, Campus Pampulha – Belo Horizonte-MG – telefax: 31 3409-4592. CEP 31270-901 – e-mail: [<coep@prpq.ufmg.br>](mailto:coep@prpq.ufmg.br)

## APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:**  
**Conhecimento e Inclusão Social**  
**Faculdade de Educação**

Belo Horizonte, 05 de outubro de 2011.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Ao Reverendíssimo Pe. Anderson Santos de Oliveira  
 Paróquia Nossa Senhora das Dores – Candiba-Bahia  
 Conselho Pastoral Paroquial

Participo do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas”, na condição de aluna de Doutorado.

A pesquisa que pretendo desenvolver tem como interesse analisar as condições e as instâncias formativas por meio das quais um grupo de mulheres camponesas, líderes das CEBs<sup>103</sup> que pouco ou nunca frequentaram a escola, construiu sua participação nas culturas do escrito. O trabalho situa-se em uma tríplice tradição de pesquisas: as relações entre oralidade e cultura escrita, os estudos de gênero e a educação popular.

Para a realização da pesquisa, pretendo, com base em pressupostos da história oral e por meio de entrevistas, reconstruir a trajetória de cinco mulheres camponesas e lideranças de CEBs. Pretendo, ainda, observar reuniões das CEBs e analisar materiais escritos que circulam nesses espaços e nas casas das entrevistadas.

Esclareço, também, que todo material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins deste estudo. Como forma de resguardar os sujeitos desta pesquisa, serão utilizados nomes fictícios nos documentos de divulgação dos resultados. As entrevistas serão feitas conforme procedimentos previamente estabelecidos e informados aos sujeitos participantes. Expressões, comentários ou quaisquer outras referências diretas aos sujeitos da pesquisa serão usados com a autorização expressa

---

<sup>103</sup> Comunidades Eclesiais de Base.

deles. A gravação dos diálogos – em MP3, em MP4 ou em outro meio – só será realizada com a permissão das entrevistadas.

Em qualquer momento, V. Revma. poderá entrar em contato comigo para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos telefones 31 36585237 ou 77 81004950 ou dos endereços eletrônicos [sonia\\_uneb@hotmail.com](mailto:sonia_uneb@hotmail.com) ou [smaoliveira@uneb.br](mailto:smaoliveira@uneb.br). Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG também poderá ser consultado pelo endereço eletrônico [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br) ou pelo telefone 31 3409-4592.

V. Revma. poderá ter acesso aos instrumentos de coleta de dados (como as transcrições de entrevistas concedidas ou as anotações de observações registradas no diário de campo) em qualquer etapa da pesquisa, bastando, para isso, solicitar esses instrumentos à pesquisadora.

Acredito que esta pesquisa proporcionará subsídios para melhor conhecer o papel ocupado pelas instâncias religiosas populares (no caso, católicas) na formação de mulheres e em seus processos de aproximação da leitura e da escrita. Pode, assim, contribuir não apenas empiricamente para compreender melhor como as CEBs constituem parte significativa dos processos de formação de mulheres, mas para, de modo mais amplo, fornecer elementos teóricos para o entendimento mais aprofundado de como sujeitos tradicionalmente associados à oralidade constroem, ao longo de suas trajetórias de vida, modos de participação nas culturas do escrito.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, referente à pesquisa que envolve seres humanos, apresento a presente Carta de Consentimento para que eu realize a pesquisa na Paróquia Nossa Senhora das Dores, Diocese de Caetité-Bahia.

Esclareço que meu projeto está devidamente aprovado pelo Colegiado de Pós-Graduação da FaE, ao qual pertence minha orientadora, Prof<sup>ª</sup> Dra Carmem Lúcia Eiterer.

Na expectativa de contar com o consentimento de V. Revma. para a participação nessa pesquisa, agradeço antecipadamente.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

<p>Sônia Maria Alves de Oliveira Reis Doutoranda em Educação Tel.: 77 81004950 ou 31 36585237 E-mail: <a href="mailto:Sonia_uneb@hotmail.com">Sonia_uneb@hotmail.com</a> ou <a href="mailto:smaoliveira@uneb.br">smaoliveira@uneb.br</a></p>
--

<p>Prof<sup>ª</sup> Dra Carmem Lúcia Eiterer Orientadora Tel.: 31 32452856 ou 31 8707 0934 E-mail: <a href="mailto:eiterer@fae.ufmg.br">eiterer@fae.ufmg.br</a> ou <a href="mailto:eiterer@oi.com.br">eiterer@oi.com.br</a></p>
---

## APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:**  
**Conhecimento e Inclusão Social**  
**Faculdade de Educação**

Belo Horizonte, 05 de outubro de 2011.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezada Senhora,

Participo do Programa de Pós-Graduação em Educação “Conhecimento e Inclusão Social” da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas”, na condição de aluna de Doutorado.

Temos o prazer em convidá-la para participar da pesquisa: “Comunidades Eclesiais de Base como instâncias formativas de mulheres camponesas”. Esta pesquisa busca analisar as condições e as instâncias formativas por meio das quais um grupo de mulheres camponesas, líderes das CEBs que pouco ou nunca frequentaram a escola, construiu sua participação nas culturas do escrito. Para isso, serão ouvidas mulheres (com idade superior a quarenta anos) a respeito de seus modos de inserção e participação na cultura do escrito, em depoimentos gravados, que também serão transcritos. Os locais e os horários das entrevistas serão combinados com a senhora, respeitando sua disponibilidade e sua preferência. Pretendo, ainda, observar as reuniões das CEBs que a senhora participa e analisar materiais escritos que circulam nesses espaços e na casa da senhora.

Esclareço, também, que todo material coletado será utilizado única e exclusivamente para fins deste trabalho. Como forma de resguardar os sujeitos desta pesquisa, serão utilizados nomes fictícios nos documentos de divulgação dos resultados. As entrevistas serão realizadas conforme procedimentos previamente estabelecidos e informados aos sujeitos participantes. Expressões, comentários ou quaisquer outras referências diretas aos sujeitos de pesquisa serão usados com a autorização expressa deles. A gravação dos diálogos – em MP3, em MP4 ou em outro meio – só será realizada com a permissão das entrevistadas.

Em qualquer momento, a senhora poderá entrar em contato comigo, para novos esclarecimentos sobre a pesquisa, por meio dos telefones 31 36585237 ou 77 81004950 ou dos endereços eletrônicos [sonia\\_uneb@hotmail.com](mailto:sonia_uneb@hotmail.com) ou [smaoliveira@uneb.br](mailto:smaoliveira@uneb.br). Se assim julgar necessário, o Comitê de Ética em



Pesquisa da UFMG também poderá ser consultado pelo endereço eletrônico [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br) ou pelo telefone 31 3409-4592.

A senhora também poderá ter acesso aos instrumentos de coleta de dados (como as transcrições de entrevistas concedidas ou as anotações de observações referentes ao seu trabalho) em qualquer etapa da pesquisa, bastando, para isso, solicitar esses instrumentos à pesquisadora.

Acredito que esta pesquisa proporcionará subsídios para melhor conhecer o papel ocupado pelas instâncias religiosas populares (no caso, católicas) na formação de mulheres e em seus processos de aproximação da leitura e da escrita. Pode, assim, contribuir não apenas empiricamente para a melhor compreensão de como as CEBs constituem parte significativa dos processos de formação de mulheres, mas para, de modo mais amplo, fornecer elementos teóricos para o entendimento mais aprofundado de como sujeitos tradicionalmente associados à oralidade constroem, ao longo de suas trajetórias de vida, modos de participação nas culturas do escrito.

Em respeito ao que determina o item IV da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, referente à pesquisa que envolve seres humanos, apresento a presente Carta de Consentimento para que eu realize a pesquisa na Paróquia Nossa Senhora das Dores, Diocese de Caetité-Bahia.

Esclareço que meu projeto está devidamente aprovado pelo Colegiado de Pós-Graduação da FaE, ao qual pertence minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra Carmem Lúcia Eiterer.

Na expectativa de contar com o consentimento da senhora para participação nesta pesquisa, agradeço antecipadamente.

Nome: \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

<p>Sônia Maria Alves de Oliveira Reis Doutoranda em Educação Tel.: 77 81004950 ou 31 36585237 E-mail: <a href="mailto:sonia_uneb@hotmail.com">sonia_uneb@hotmail.com</a> ou smaoliveira@uneb.br</p>
---

<p>Prof<sup>a</sup> Dra Carmem Lúcia Eiterer Orientadora Tel.: 31 32452856 ou 31 8707 0934 E-mail: <a href="mailto:eiterer@fae.ufmg.br">eiterer@fae.ufmg.br</a> ou eiterer@oi.com.br</p>
--

Comitê de Ética na Pesquisa/UFMG:

Av. Antônio Carlos, 6627 – Unidade Administrativa II – 2º andar – Sala 2005, Campus Pampulha – Belo Horizonte-MG – telefax: 31 3409-4592. CEP 31270-901– e-mail: <[coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br)>

## APÊNDICE D - Roteiro de entrevista semiestruturado – 1º encontro



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**

Este roteiro semiestruturado faz parte do trabalho da doutoranda Sônia Maria Alves de Oliveira Reis intitulado “Comunidades Eclesiais de Base como instâncias formativas de mulheres camponesas” e desenvolvido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) sob a orientação da Profª Dra Carmem Lúcia Eiterer. Trata-se de um levantamento sobre o perfil socioeconômico, a escolaridade, a faixa etária, o pertencimento religioso e os modos de participação e inserção nas culturas do escrito de líderes das Comunidades Eclesiais de Base da Paróquia Nossa Senhora das Dores - Candiba-Bahia. Nenhuma informação será divulgada sem prévia autorização.

**1º encontro****1. INFORMAÇÕES PESSOAIS**

1.1 Nome/ Codinome para aparecer na pesquisa: \_\_\_\_\_

1.2 Comunidade em que mora: \_\_\_\_\_ Há quantos anos? \_\_\_\_\_

1.3 Idade: \_\_\_\_\_ anos.

1.4 Estado civil: \_\_\_\_\_ Se for casado (a), qual a principal profissão/ocupação do cônjuge? \_\_\_\_\_.

1.5 Qual a sua principal ocupação/profissão? Exerce há quanto tempo?

\_\_\_\_\_.

1.6 Possui filhos? ( ) Não ( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_ Estudam? ( ) Sim ( ) Não  
 Qual o sexo e a idade de cada um? \_\_\_\_\_.

1.7 Possui netos? ( ) Não ( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_ Estudam? ( ) Sim ( ) Não  
 Qual o sexo e a idade de cada um? \_\_\_\_\_.

1.8 Em relação à cor, você se declara:

( ) Branco/a ( ) Preto/a ( ) Pardo/a ( ) Amarelo/a ( ) Sem declaração

1.9 Em relação à religião ou às religiões e às práticas religiosas, você:

( ) Possui religião ou religiões. Qual ou quais? \_\_\_\_\_.

( ) Não possui religião ou religiões.

1.10 Qual a religião de seus pais? \_\_\_\_\_.

1.11 Qual a renda mensal familiar (somando a renda bruta de todas as pessoas de seu domicílio, incluindo você, qual o total aproximado por mês)? \_\_\_\_\_.

## 2. FORMAÇÃO ESCOLAR

2.1 Em sua infância, adolescência, juventude, vida adulta, frequentou ou ainda frequenta alguma escola? Se sim, responda no quadro abaixo.

Níveis de escolarização	Idade	Nome da escola	Localização (zona rural, zona urbana, em qual bairro)	Tipo de escola (pública ou particular)
Educação Infantil (Jardim, Alfabetização)				
EJA, MOBRAL, MEB, ESCOLA DA PASTORAL DA CRIANÇA, OUTRAS				
Ensino Fundamental (1ª à 4ª série)				
Ensino Fundamental (5ª à 8ª série)				
Ensino Médio (1º ao 3º ano)				
Ensino Superior				

2.2 Qual a escolaridade e a principal ocupação/profissão dos seus filhos, netos, pais, irmãos e avós?

Familiares	Escolaridade	Ocupação/profissão	Idade
Pai			
Mãe			
Avô paterno			
Avó paterna			
Avô materno			

Avó materna			
Irmão 1 (F / M)			
Irmão 2 (F / M)			
Irmão 3 (F / M)			
Irmão 4 (F / M)			
Irmão 5 (F / M)			
Irmão 6 (F / M)			
Irmão 7 (F / M)			
Irmão 8 (F / M)			
Filho 1 (F / M)			
Filho 2 (F / M)			
Filho 3 (F / M)			
Filho 4 (F / M)			
Filho 5 (F / M)			
Filho 6 (F / M)			
Filho7 (F / M)			
Filho8 (F / M)			
Neto 1 (F / M)			
Neto 2 (F / M)			
Neto 3 (F / M)			
Neto 4 (F / M)			
Neto 5 (F / M)			
Neto 6 (F / M)			
Neto7 (F / M)			
Neto8 (F / M)			

### 3. PARTICIPAÇÃO NA IGREJA

3.1 De quais grupos você participa na Igreja? Há quanto tempo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

3.2 Realiza algum trabalho na Comunidade da qual você participa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

3.3 Além das Comunidades, participa de algum movimento social? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual ou quais? \_\_\_\_\_

Se participa, há quanto tempo? \_\_\_\_\_.

3.4 Qual o nível de participação/função que desempenha no grupo? \_\_\_\_\_.

3.5 Em caso de exercer alguma função:

Há quanto tempo exerce essa função? \_\_\_\_\_.

A(s) função(ões) que exerce exige(m) que você leia? ( ) Sim ( ) Não

#### **4. PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NAS COMUNIDADES OU NO MOVIMENTO SOCIAL**

4.1. O trabalho que você desenvolve na comunidade ou no movimento social exige que você leia? Em caso positivo, o que você costuma ler para desempenhar o seu trabalho nas comunidades? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.3 Como é adquirido o material de leitura?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.4 Quando e onde faz as leituras que seu trabalho exige? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.5 Além das leituras que seu trabalho exige, em que outras situações de seu dia a dia você usa a leitura e a escrita? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**Muito obrigada pela sua colaboração!**

Assinatura: \_\_\_\_\_ Telefone p/ contato: \_\_\_\_\_.

## APÊNDICE E – Roteiro de entrevista semiestruturado –2º encontro



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**

**TÍTULO DO ESTUDO: Comunidades Eclesiais de Base como instâncias formativas de mulheres camponesas**

**Aluna: Sônia Maria Alves de Oliveira Reis**

**Orientadora: Prof. Dra. Carmem Lúcia Eiterer**

**CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA**

Local: \_\_\_\_\_

Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário de Término: \_\_\_\_\_

Condições do ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_.

**2º encontro**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM MULHERES CAMPONESAS,  
 LÍDERES DAS CEBS**

**1 Identificação**

1.1 Nome/ codinome para aparecer na pesquisa: \_\_\_\_\_

1.2 CEBS em que mora: \_\_\_\_\_

1.3 Idade: \_\_\_\_\_ anos.

1.4 Estado civil: \_\_\_\_\_

1.5 Possui filhos? ( ) Não ( ) Sim. Quantos? \_\_\_\_\_ Estudam? ( ) Sim ( ) Não

1.6 Em relação à cor, você se declara:

( ) Branco/a ( ) Preto/a ( ) Pardo/a ( ) Amarelo/a ( ) Sem declaração

1.7 Em relação à religião ou às religiões e às práticas religiosas, você:

( ) possui religião ou religiões. Qual ou quais? \_\_\_\_\_.

( ) Não possui religião ou religiões.

**2. Fale um pouco sobre sua vida escolar** \_\_\_\_\_.

2.1 Em sua infância, adolescência, juventude e vida adulta teve acesso a algum tipo de material de leitura e escrita? Conte como esta prática foi vivenciada. \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

2.2 E hoje, o que você mais costuma e gosta de ler? Onde adquire o material? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

**3. Conte um pouco sobre o que a levou a participar das CEBs?** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

3.1 Além das CEBs, participa de algum movimento social? ( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual ou quais? \_\_\_\_\_.

Se participa, há quanto tempo? \_\_\_\_\_.

3.2. Ao refletir sobre as CEBs ou sobre o movimento social do qual você participa, que considerações você faz sobre esses dois grupos? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

3.3 Pensando para além das CEBs, que outras situações/ pessoas/ espaços tiveram importância em sua formação pessoal e profissional? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

3.4 Que significados você atribui a sua participação nas CEBs, nos Movimento de Mulheres Camponesas, no sindicato e em outras instâncias formativas? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

3.5 Realiza algum trabalho nas CEBs ou nas outras instâncias das quais participa? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

3.6. O trabalho que você desenvolve nas CEBs exige que você leia? \_\_\_\_\_

Em caso positivo, o que você costuma ler para desempenhar seu trabalho nas CEBs? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

Quando e onde faz as leituras que seu trabalho exige? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_.

Para que você precisa fazer estas leituras? \_\_\_\_\_.

3.7 Onde você mais costuma ler em seu dia a dia? Quando e para que você mais costuma ler, tendo em vista seus dias de semana e finais de semana? Que materiais de leitura poderíamos encontrar com facilidade na CEBs em que vive? Em que espaços eles estão? \_\_\_\_\_

---



---



---



---

3.8 Que atividades você realiza em sua vida cotidiana (dentro e fora das CEBs) em que a leitura lhe é importante? \_\_\_\_\_

---



---



---

#### **FICHA PARA CATALOGAÇÃO DE IMPRESSOS**

**Título:**

**Autor:**

**Editora:**

**Número da edição:**

**Data da publicação:**

**Lugar onde o material estava guardado na casa das entrevistadas:**

**Assunto dos impressos e outras informações:**

**Observações:**



## APÊNDICE F – Roteiro de entrevista – 3º encontro



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E**  
**INCLUSÃO SOCIAL**

**TÍTULO DO ESTUDO: Comunidades Eclesiais de Base como instâncias formativas de mulheres camponesas**

**Aluna: Sônia Maria Alves de Oliveira Reis**

**Orientadora: Prof. Dra. Carmem Lúcia Eiterer**

**CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE DA ENTREVISTA**

Local: \_\_\_\_\_

Horário de início: \_\_\_\_\_ Horário de Término: \_\_\_\_\_

Condições do Ambiente (iluminação, temperatura, ruídos, etc.):

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**3º encontro**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM MULHERES CAMPONESAS, LÍDERES DAS  
 CEBs**

**1. Identificação**

1.1 Nome/ codinome para aparecer na pesquisa: \_\_\_\_\_.

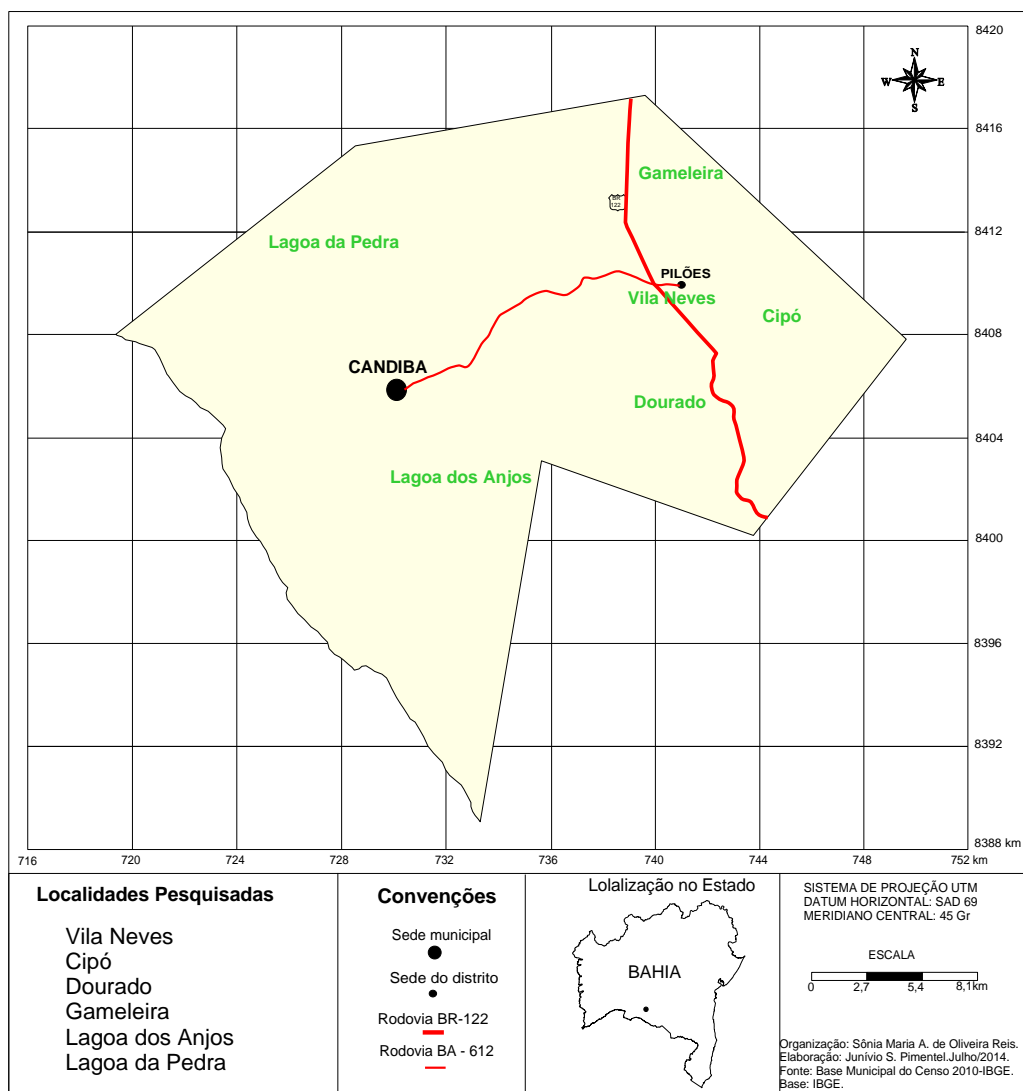
1.2 CEBs em que mora: \_\_\_\_\_.

1.3 Idade: \_\_\_\_\_anos.

**QUESTÃO GERADORA:**

Eu gostaria que você me contasse sua trajetória pessoal, ou seja, o que aconteceu desde sua entrada nas CEBs até hoje. Como você se sente no serviço comunitário que realiza, que usos faz dos materiais escritos que circulam nas CEBs? Sua inserção na cultura escrita gerou alguma mudança em seu universo social, familiar e cultural? Houve alguma alteração em seu cotidiano? Além dessas questões, destaque outros pontos que considerar relevantes.

## ANEXO A - MAPA DO MUNICÍPIO DE CANDIBA-BA: LOCALIDADE DE PESQUISA



Fonte: Elaborado por Junívio Pimentel (2014).

## ANEXO B - Mensagem do papa Francisco ao 13º intereclesial das CEBs

Queridos irmãos e irmãs,

É com muita alegria que dirijo esta mensagem a todos os participantes no 13º Encontro Intereclesial das Comunidades Eclesiais de Base, que tem lugar entre os dias 7 e 11 de janeiro de 2014, na cidade de Juazeiro do Norte, no Ceará, sob o tema “Justiça e Profecia a Serviço da Vida”.

Primeiramente, quero lhes assegurar as minhas orações para que este Encontro seja abençoado pelo nosso Pai dos Céus, com as luzes do Espírito Santo que lhes ajudem a viver com renovado ardor os compromissos do Evangelho de Jesus no seio da sociedade brasileira. De fato, o lema deste encontro “CEBs, Romeiras do Reino, no Campo e na Cidade” deve soar como uma chamada para que estas assumam sempre mais o seu importantíssimo papel na missão Evangelizadora da Igreja.

Como lembrava o Documento de Aparecida, as CEBs são um instrumento que permite ao povo “chegar a um conhecimento maior da Palavra de Deus, ao compromisso social em nome do Evangelho, ao surgimento de novos serviços leigos e à educação da fé dos adultos” (n.178). E recentemente, dirigindo-me a toda a Igreja, escrevia que as Comunidades de Base “trazem um novo ardor evangelizador e uma capacidade de diálogo com o mundo que renovam a Igreja”, mas, para isso é preciso que elas “não percam o contato com esta realidade muito rica da paróquia local e que se integrem de bom grado na pastoral orgânica da Igreja particular” (Exort. Ap. Evangelii gaudium, 29).

Queridos amigos, a evangelização é um dever de toda a Igreja, de todo o povo de Deus: todos devemos ser romeiros, no campo e na cidade, levando a alegria do Evangelho a cada homem e a cada mulher. Desejo do fundo do meu coração que as palavras de São Paulo: “Ai de mim se eu não pregar o Evangelho” (I Co 9,16) possam ecoar no coração de cada um de vocês!

Por isso, confiando os trabalhos e os participantes do 13º Encontro Intereclesial das Comunidades Eclesiais de Base à proteção de Nossa Senhora Aparecida, convido a todos a vivê-lo como um encontro de fé e de missão, de discípulos missionários que caminham com Jesus, anunciando e testemunhando com os pobres a profecia dos “novos céus e da nova terra”, ao conceder-lhes a minha Bênção Apostólica.

Vaticano, 17 de dezembro de 2013.

Disponível em: <<http://www.cnbb.org.br/comissoes-episcopais/laicato/setor-cebs/13448-2014-01-07-12-18-56>>. Acesso em: 08 jan. 2014.

## ANEXO C – Roteiro de leitura orante da Bíblia

**LEITURA ORANTE DA BÍBLIA**

**RELAXAMENTO** - Fazer algum exercício físico, mental, ou repetir alguma jaculatória para prestar atenção a Deus

**1** INVOCAÇÃO AO ESPÍRITO SANTO**2** LER com calma e atentamente o texto da Bíblia (fechar a Bíblia)**3** FAZER um profundo silêncio interior lembrando o que leu**4** IMAGINAR  
- as pessoas, as coisas, o lugar  
- ouvir o que dizem  
- participar, ou entrar em cena**5** ATUALIZAR A PALAVRA ligando-a com a Vida

**6** **COLÓQUIO**  
Falar com Deus,  
Ouvir, agradecer...



**7** **FORMULAR UM  
COMPROMISSO**  
para a vida



**8** **REVISÃO DA ORAÇÃO**  
(Prestar atenção ao Mistério)



- Palavra ou frase que mais me tocou
- Sentimento mais forte
- Apelo maior
- Maior dificuldade
- De minha parte fui fiel?
- Se não fui bem... quais os motivos (causas), peço perdão...

**9** **REGISTRAR**  
o que foi mais  
importante



**10** **ESCOLHER UMA FRASE  
COMO RESUMO  
PARA MEMORIZAR**



## ANEXO D – Roteiro da peregrinação da imagem de Senhora Sant’ana e da réplica da cruz da Jornada Mundial da Juventude

- **1º dia: Sexta-feira (01/06/2012)**
  - Acolhida da Cruz às 17 horas (a imagem inicialmente será acolhida no trevo de Pilões, onde seguirá em carreta até a entrada da cidade de Candiba, onde ocorrerá a Celebração de acolhida).
  - Bênção dos carros e motos ao lado da igreja matriz.
  - Santa Missa após a bênção dos carros e motos.
  
- **2º dia: Sábado (02/06/2012)**
  - Santa Missa às 8h da manhã na Igreja Matriz
  - Exposição no Salão Paroquial Espírito Santo sobre a “Diocese de Caetité: 100 anos de Fé e Missão nas Terras Sagradas do Sertão-Bahia”.
  - A imagem visitará a comunidade de Vila Neves durante a tarde (14h às 17h) – Procissão, celebração, palestra, etc.
  - A imagem visitará a comunidade de Pilões durante à noite (17h às 21h) - Procissão, celebração, palestra, etc.
  
- **3º dia: Domingo (03/06/2012)**
  - Santa Missa às 6h da manhã na Igreja Matriz
  - Exposição no Salão Paroquial Espírito Santo sobre a “Diocese de Caetité: 100 anos de Fé e Missão nas Terras Sagradas do Sertão-Bahia”.
  - A imagem visitará a comunidade de São Francisco durante a manhã (8h às 11h) – Procissão, celebração, palestra, etc.
  - A imagem visitará a comunidade de José Coelho à tarde (14h às 17h) - Procissão, celebração, palestra, etc.
  - Santa Missa às 19h30min na Igreja Matriz.
  
- **4º dia: Segunda-feira (04/06/2012)**
  - Santa Missa às 6h da manhã na Igreja Matriz
  - Encontro com as famílias à noite (19h30min) na Igreja Matriz – Tema “A Família e sua Missão”.
  
- **5º dia: Terça-feira (05/06/2012)**
  - Santa Missa às 6h da manhã na Igreja Matriz
  - A imagem visitará a comunidade de Dourado durante a manhã (8h às 11h) – Procissão, celebração, palestra, etc.
  - A imagem visitará a comunidade de Lagoa Grande à tarde (14h às 17h) - Procissão, celebração, palestra, etc.
  - A imagem visitará a comunidade de Lagoa da Pedra durante à noite (17h às 21h) - Procissão, celebração, palestra, etc.
  
- **6º dia: Quarta-feira (06/06/2012)**
  - Santa Missa às 6h da manhã na Igreja Matriz
  - Encontro com os jovens à noite na Igreja Matriz (19h30min) – Tema “Jovens Chamados”.
  
- **7º dia: Quinta-feira (07/06/2012)**
  - Santa Missa às 6h da manhã na Igreja Matriz
  - Celebração penitencial na Igreja Matriz pela manhã.
  - Atendimento individual e Confissões à tarde no Centro Comunitário São José.
  - Santa Missa (Corpus Christi) às 19h30min na Igreja Matriz.
  
- **8º dia: Sexta-feira (08/06/2012)**
  - Santa Missa às 6h da manhã na Igreja Matriz e logo após um café da manhã comunitário.
  - Envio da Imagem e da Cruz às 14h na Igreja Matriz.

---