

HISTÓRIAS DE LEITURA DE MULHERES NEGRAS DA EJA

LEIDINALVA AMORIM SANTANA DAS MERCÊS (UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB).

Resumo

O artigo visa apresentar os resultados de uma pesquisa realizada em Salvador, no Colégio Polivalente do Cabula, de 2006 a 2008, durante a minha participação no mestrado em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. A investigação focalizou um estudo sobre as práticas culturais de leitura de um grupo de mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos – EJA, de escolas públicas, levando em consideração as condições sócio–econômicas precárias em que estas mulheres têm estado inseridas. Na sociedade brasileira, ainda hoje, existe a idéia de que as pessoas das classes populares, como as que cursam a EJA, não têm a leitura de impressos como objeto de desejo, de interesse ou de motivação. Como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa da EJA, tenho compartilhado experiências que contrapõem este pensamento. No processo de avaliação da minha prática pedagógica, já há algum tempo, tenho observado as falas e atitudes dos estudantes, principalmente quando conversamos sobre leitura e escrita. Ouvindo os educandos, tenho aprendido muito. Por conta disso, com o objetivo de compreender o contexto contemporâneo brasileiro, em que estão inseridas as minhas alunas, realizei uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Para a coleta de dados foram realizados encontros para leituras de textos literários, com a intenção de evocar lembranças de vários períodos da vida de diferentes gerações de mulheres, com idades entre vinte e sessenta anos. Os resultados deste estudo evidenciaram que, embora estas mulheres tenham participado de diversos processos de exclusão, elas têm articulado táticas que têm possibilitado a consecução de seus objetivos.

Palavras-chave:

História de Leitura, Mulheres Negras, Educação de Jovens e Adultos.

Tentei iniciar este texto de diferentes formas, mas pareceu-me imprescindível retomar os escritos de Freire (1986, 1989) sobre a "importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e **re-escrita** do lido" (FREIRE, 1989: 14, grifo do autor). Para este renomado educador brasileiro, a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo. Assim, o entendimento do contexto em que se vive antecede a leitura de impressos. Ao apropriar-se do domínio do código escrito, o leitor carrega consigo suas experiências de vida, instaura um diálogo, para a partir daí reescrever a sua compreensão de si, do outro e do mundo.

Numa sociedade grafocêntrica, como a brasileira, apenas a leitura de certos impressos tem ocupado lugar de destaque. Por conta disso, a idéia de que o Brasil não é um país de leitores tem sido disseminada. Abreu (2001) contesta este pensamento, ao afirmar que, as referências positivas atribuídas, somente, aos textos consagrados pelo mundo ocidental excluem e desqualificam outras práticas de leitura utilizadas no cotidiano.

Os espaços públicos abrigam inúmeros leitores anônimos, recostados em árvores de praças, acomodados em bancos de jardins, equilibrando-se em ônibus, como ilustra Abreu (2002). Nesta análise, a autora apresenta os resultados de uma pesquisa intitulada *Retratos da Leitura no Brasil*[1], mostrando, dentre diferentes aspectos, que os brasileiros apreciam os livros, acreditam que ler faz bem e que há

leitores nas diversas classes sociais, inclusive nas mais baixas, apesar da distribuição de livros acompanhar a distribuição de renda do país.

A hierarquização dos textos tem ofuscado as práticas de leitura aqui existentes. Ainda hoje, existe a idéia de que as pessoas das classes populares, como as que estudam nas escolas públicas e cursam a EJA, não têm a leitura de impressos como objeto de desejo, de interesse ou de motivação. Como professora de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa do Colégio Polivalente do Cabula[2], em Salvador, tenho compartilhado experiências que contrapõem este pensamento. Apesar dos inúmeros problemas, nas escolas brasileiras, é possível encontrar *leitores do mundo e da palavra* (Freire, 1989, 1986). No ensino fundamental, como também no ensino médio, podemos ver crianças, jovens e adultos carregando ou lendo não só os manuais didáticos, mas também outros impressos.

Os motivos para ler são diversos: para conseguir algum tipo de informação; para diversão ou na busca de uma evolução espiritual. Dentre o material escrito, é possível observar: revistas em quadrinho; jornais, principalmente as notícias sobre esportes e violência, além do encarte com os resumos dos filmes e das telenovelas; folhetos de promoção, de propaganda e/ou de anúncio de preços, álbuns, almanaques, revistas diversas, brochuras, cordéis, a Bíblia, livros religiosos, de auto-ajuda, da literatura infanto-juvenil, dentre outros.

A maioria dos estudantes não se assemelha à representação do leitor de prestígio, reconhecido, na contemporaneidade, como aquele que *tem e lê* muitos livros. Nas escolas públicas, dificilmente, encontramos um aluno lendo ou carregando algum livro de autores como Flaubert, Baudelaire ou Edgar Alan Poe, contudo, durante conversas informais, às vezes, descobrimos verdadeiros amantes de uma literatura, que parece tão distante de seus mundos. Espontaneamente, muitos educandos relatam sobre seus diferentes modos de ler: da leitura silenciosa e solitária, em casa, na fila dos bancos e/ou dos supermercados, nos ônibus, a caminho do trabalho; da leitura em grupo, nas instituições religiosas; da leitura em voz alta para os filhos. As formas mais comuns para usufruir estes escritos são os empréstimos ou recebimento de doações, pois poucos possuem poder aquisitivo para compra.

A oportunidade de fazer uma pesquisa na área de educação, no campo da leitura, contribuiu para que fosse possível o registro de encontros com estudantes leitoras. Alguns motivos conduziram-me a realizar o estudo, exclusivamente, com alunas negras. A forma com que a população negra tem sido historicamente tratada, aliada ao estigma de ser mulher, em condições sócio-econômicas precárias, parece predestinar um lugar para essas mulheres. Sou mulher negra, oriunda da classe popular e conheço as dificuldades que este grupo enfrenta. Muitas de nós ainda ocupam os piores empregos, ou estão desempregadas. Esta poderia ser uma pré-condição para que as mulheres negras não usufruíssem e não se deleitassem com a leitura de textos literários. Contrariando as expectativas, muitas se tornam leitoras de impressos. Além disso, a maioria das estudantes em Salvador, que cursa a EJA, apresenta fenótipo característico de origem negra.

Buscando compreender as práticas de leitura de hoje, formulei a seguinte questão: **como minhas alunas se constituíram leitoras de materiais impressos, em condições sócio-econômicas precárias?** No intuito de orientar os meus passos, tentando responder este questionamento, estruturei outras indagações: quais as formas de aprendizagem da leitura nos mais variados contextos? Que contatos tiveram com histórias orais e escritas? Qual o papel da escola na formação destas leitoras? Que condições foram favoráveis para que elas se constituíssem leitoras de impressos? Que representações estas mulheres têm da leitura e da figura do leitor?

O que costumam ler e com que frequência? Como adquirem ou têm acesso a estes escritos?

Tendo como referência tais questões e baseando-me na Abordagem (Auto) Biográfica, especificamente nas idéias de Dominicé (2006, 1988), Josso (2007, 2004, 1988), Pineau (1999, 1980), bem como Poirier, Clapier-Valladon, Raybaut, (1999), planejei previamente e, realizei juntamente com seis estudantes e uma assistente[3], treze encontros, que duravam, em média, duas horas; ocorriam aos sábados pela manhã e foram realizados de 28 de julho de 2007 a 12 de julho de 2008. Formamos um grupo experimental, constituído segundo regras de amostragem, com diferentes gerações de mulheres e, pelo menos, uma representante de cada modalidade da EJA - do ensino fundamental até a 4ª série, do ensino fundamental de 5ª à 8ª e também do ensino médio.

A técnica de recolha, do material a ser investigado, intentou realizar entrevistas semidiretivas em grupo, capazes de desencadear relatos, ao colocar as informantes em situações favoráveis à evocação espontânea de seus passados. Para tanto, utilizei textos de apoio para motivação das partilhas orais. Neste caso, escolhi trabalhar com textos literários, com a intenção de proporcionar prazer e reflexões sobre a vida das estudantes.

Nos encontros, havia uma rotina pré-estabelecida, porém nem sempre era seguida na sua totalidade: ler o diário do encontro anterior; falar dos livros que estavam lendo; ler o(s) texto(s) escolhido(s) para o dia e fazer comentários; escolher livros para levar para casa. Ouvimos música, compartilhamos objetos e fotografias. Durante as conversas, em muitas oportunidades, as alunas contavam histórias de pessoas que elas relacionavam com os textos. Muitas vezes eram as próprias estudantes as protagonistas destas histórias. Em meio aos comentários, histórias verdadeiras e fictícias eram comparadas, provocando o cruzamento dos pontos semelhantes e dos contrapontos. A depender do que os textos evocavam, as participantes contavam o que suas memórias permitiam lembrar.

Quem são estas mulheres? A cada encontro, diversos quadros de lembrança foram apontando as respostas para este questionamento. Nascidas entre 1947 e 1987, suas idades oscilavam entre 20 e 61 anos. A maioria, na infância, morou e trabalhou na zona rural. As cidades de origem concentram-se no estado da Bahia: Conceição da Feira, Sapeaçu, Contendas do Sincoras, Mutuípe e Salvador. Algumas delas tiveram destinos itinerantes, deslocando-se da cidade natal para outras cidades do interior ou para a capital. Nessa errância, cada uma construiu destinos marcados por dores, sofrimentos, mas também por alegrias.

Estas mulheres negras da EJA são herdeiras de um processo histórico de exclusão das oportunidades formativas relacionados à lecto-escrita, bem como exercem funções subalternas, realizam serviços temporários, ou estão desempregadas. Elas têm vivido sob condições sócio-econômicas precárias, tendo de trabalhar desde a infância, na lavoura ou como empregadas domésticas. Tais condições não impossibilitaram estas meninas negras de ler o mundo que as envolvia. A percepção das necessidades as conduziu a buscar soluções. Viver numa sociedade grafocêntrica determinou o caminho para que estas garotas aprendessem a *ler a palavra* (Freire, 1989, 1986).

Os depoimentos demonstram que, para estas estudantes, o ato de ler configura-se com a prática de decifrar e interpretar textos escritos, que favorece o desenvolvimento do espírito crítico. Desta maneira, a leitura de textos orais e, mais especificamente, a *leitura do mundo* (FREIRE, 1986), são desconsideradas, apesar destas mulheres realizarem estas práticas no dia-a-dia. Suas representações da

leitura e do leitor estão associadas ao discurso, que define como leitor aquele que entende o que lê e, se possível lê muitos e variados textos escritos. Ao que parece, estas representações tomam como referência suas próprias vidas, seus próprios modos de ler.

As vozes destas leitoras da EJA estão presentes nas linhas e entrelinhas deste trabalho. Os nomes, aqui citados, correspondem às verdadeiras denominações destas mulheres que, por meio de documento, autorizaram a escrita deste texto. Estas estudantes contaram sobre suas experiências de subversão a um conjunto de restrições e de desvantagens. Nestas trajetórias, elas têm compartilhado momentos para ouvir, contar e recontar histórias. Maria do Carmo (de 50 anos) se tornou uma excelente contadora de histórias. Esta prática é preservada por sua família, que transmite este legado de geração em geração. A existência de impressos em casa inspirou a criatividade de Cleinilda (de 44 anos) e de Rosenilda (de 36 anos), que começaram a ler as imagens, antes de ir para a escola.

Sobre os primeiros contatos com impressos, uma estudante relatou:

[...] Quando eu estava aprendendo a ler, uma ajudava a outra no caminho da fonte, ou no caminho da escola. Eu e umas colegas levávamos um caderninho quando a gente ia para a fonte carregar água. A vontade de aprender ler era tanta que ficava quatro, cinco, seis meninas, uma ensinando a outra, o que tinha aprendido na escola. A gente levava o ABC, as cartilhas para fonte e assim a gente aprendia a ler. A maioria dos pais e mães não sabia ler e a escola era só duas horinhas pela manhã. A gente arranjava uma forma de aprender. (Maria do Carmo, 50 anos).

Esta educanda relembrou os manuais didáticos que utilizou na infância e os estágios que precisavam ser alcançados para passar para a série seguinte. O estudo extraclasse foi a *tática*[4] utilizada pelas meninas da região para adentrar no mundo grafocêntrico. O caminho para fonte deixou de ser o local apenas do trabalho, de carregar água e passou a ser o lugar de formação, das partilhas dos conhecimentos adquiridos. As meninas tinham consciência de que o tempo que ficavam na escola era insuficiente. Para aprender a ler e a escrever, elas arranjaram uma *maneira de* revisar os assuntos estudados, *apesar de* ter que trabalhar. Maria do Carmo articulou outras *táticas* para usufruir da leitura de impressos:

Eu comecei lendo aquelas revistinhas *Capricho*. As meninas da escola me emprestavam e também eu escutava a novela pelo rádio. Nas revistinhas tinham as fotonovelas. Aí, eu comecei a ler, não só as de fotonovelas, mas também outras revistas que apareciam. Eu não tinha revistas e não tinha como comprar, mas quando eu sabia que alguma colega tinha, eu pedia emprestado. [...] Às vezes, até no caminho, a gente sentava na ladeira que ia para fonte, [...] só para ler. Se meu pai visse, ficava reclamando. Aí, a gente lia a metade em algum lugar e depois, na escola, antes da professora chegar, a gente lia o resto. (Maria do Carmo, 50 anos).

O empréstimo foi a solução encontrada por esta estudante para realizar a prática da leitura. Para não chamar a atenção do pai, Maria do Carmo ocultava-se em lugares pouco prováveis de ser encontrada e lia tantas revistas quanto fosse possível. O domínio da lecto-escrita possibilitou que esta educanda, anos mais tarde, se tornasse alfabetizadora do MOBRAL[5]. Isto lhe garantiu certa estabilidade econômica, entretanto, com o fim deste projeto, esta estudante arranhou um emprego, em Salvador, como empregada doméstica.

Nem todas as meninas conseguiram articular *táticas* e dominar o código escrito nos primeiros anos da infância. Domingas só foi alfabetizada, na idade adulta, no final da década de 1970, quando cursou o MOBRAL e estava com aproximadamente 30 anos:

A gente lá era 8 irmão: era 3 mulher e 5 homens. Só que a minha mãe colocou os homens no colégio; as mulheres não, por causa de namorado. [...] E até hoje, todos eles homens, sabem, ou pouco, ou muito. [...] Ela se desdobrava mais meu pai na roça para pagar o colégio. Eu e minha irmã caçula, a gente aprendeu, no MOBRAL, com as colegas. Minha irmã mais velha, não sabe nada. Foi no MOBRAL que eu aprendi a assinar meu nome e mais algumas coisas. Até hoje, eu escrevo pouco, mas sei ler um pouquinho. (Domingas, 61 anos).

Domingas e suas irmãs sofreram discriminação de gênero. Seus pais se esforçaram para garantir a educação escolar básica, apenas, para os filhos do sexo masculino. Ao que parece, havia a idéia de que o domínio da lecto-escrita, pelas mulheres, poderia provocar o não cumprimento de práticas relativas à moralidade e aos bons costumes. Sobre os efeitos maléficos do contato feminino com a leitura, Abreu (2002) destaca que, até o século XIX, ler romances era visto como um forte perigo para a moral das mulheres e das moças. A mãe de Domingas, certamente, influenciada por essas idéias, não permitiu que suas filhas, por volta de 1955, frequentassem à escola.

Quatro das seis estudantes revelaram que sofreram castigos físicos e/ou de privação, para adquirir o domínio da lecto-escrita. Estas práticas violentas e desumanas imperavam nas instituições escolares, em pleno século XX. Os primeiros anos escolares foram traumatizantes para Cleinilda, que só aprendeu a ler aos 14, quando cursou o MOBRAL:

Eu ficava lendo aqueles livros antigos sobre história grega... Foi quando eu vim morar com a minha madrinha aqui em Salvador, quando eu aprendi a ler. Depois de quase um ano, eu comecei a ler devagarzinho, gaguejando. Minha madrinha era professora. Ela tinha uma estante cheia de livros. Quando ela saía, eu arrumava a casa e depois pegava os livros. Aí, eu comecei a ler, ler. Aí, eu fui entendendo. Quando eu não entendia, eu perguntava para ela. Ela aí, respondia. [...] Depois, eu voltava para o livro de novo e lia, mas ela nunca soube que eu pegava os livros escondidos. Ela pensava que era no colégio que eles estavam me ensinando. (Cleinilda, 44 anos).

Cleinilda leu livros sem a autorização, se encantou e continuou lendo. Esta estudante destacou também os livros do MOBRAL e os classificou como ótimos. Ao freqüentar a escola no horário noturno e também ao ler os livros da biblioteca da madrinha, Cleinilda conseguiu aprender a ler e a escrever, levando em conta a formação humana, baseada em elementos de conscientização, para além da aquisição e produção de conhecimentos cognitivos. Certamente isto foi possível com o apoio que recebeu, em casa, da sua madrinha, que era professora.

A contribuição da escola para a formação leitora foi também relatada por outras duas estudantes. Joane ficou deslumbrada ao freqüentar a biblioteca e encontrar livros fascinantes.

[...] Eu só comecei a gostar de ler agora, depois de grande. Eu me lembro que lá no colégio tinha biblioteca e que qualquer aluno podia entrar. Eu entrei lá, só por curiosidade e depois, eu ia lá de vez em quando. Eu fiz até uma ficha para poder levar uns livros emprestados para casa... (Joane, 21 anos).

Neuza (de 45 anos), paradoxalmente, encontrou prazer na obrigatoriedade de decorar poemas e de prestar exames sobre a leitura de livros de autores consagrados pela crítica literária. A visão hierarquizante, transmitida pela formação escolar, influenciou o pensamento de Neuza, que até os dias de hoje, não lê revistas em quadrinho nem romances sentimentais. Esta estudante falou sobre seu repertório de leitura, ao listar nomes de exemplares. Ela é evangélica. Sobre a Bíblia, relatou:

Eu li a Bíblia **toda** no ônibus, durante o trajeto para o trabalho. Eu moro perto do final de linha da Engomadeira e sempre pego o ônibus vazio. Escolho sempre a cadeira única, para não sentar ninguém do meu lado e me atrapalhar na leitura. (Neuza, 45 anos, grifo da estudante).

Outra leitora da Bíblia é Rosenilda. Assim, ela relatou:

Eu sempre li gaguejando para mim mesmo. [...] Até então, não tinha o costume de ler muita coisa, a não ser os textos do jornal da Farmácia Sant'ana, algumas revistas em quadrinho e, é claro, a Bíblia, que ganhei do padre Maurício Abell, depois que comecei a frequentar a igreja católica, em 1995. (Rosenilda, 36 anos).

Além da leitura silenciosa e solitária, as educandas participam também de atividades de leitura durante os cultos, na igreja, e também em outras reuniões. O ato de ler a Bíblia em grupo tem possibilitado às estudantes o contato com outros escritos, utilizados como textos de apoio para auxiliar a compreensão do livro sagrado. As instituições religiosas incentivam a leitura, pois estão interessadas em

orientar a manutenção da fé, a partir dos seus ensinamentos. Ler em grupo para estas mulheres significa a possibilidade de elucidar dúvidas, de demonstrar o conhecimento adquirido, de compartilhar suas crenças. Sobre este assunto, Domingas, que lê silabando e tem dificuldade em escrever, contou:

Eu participava do *grupo bíblico*, um encontro que acontece nas casas. Lá os leitores-responsáveis utilizam um livro para ajudar no entendimento. Eles são iguais a um professor, porque eles ensinam a muitas pessoas. Os outros participantes, como eu, utilizam um jornal para a leitura do livro do dia, de Isaías, Eclesiastes, ou outro que for daquele dia. **Lemos também os salmos e o evangelho de Lucas, Matheus, João ou Marcos. [...] Hoje em dia, eu leio a bíblia com frequência. Faço isso todo dia pela manhã, antes de ir trabalhar. Leio pelo menos um ou dois versículos. (Domingas, 61 anos).**

A Bíblia, livros, revistas, jornais promocionais[6] fazem parte do repertório destas educandas, que muitas vezes, para usufruir desses materiais recebem doações, pagam uma pequena taxa, pechincham em sebos, fazem empréstimos da biblioteca da escola e/ou fazem cópias xerografadas. Algumas lêem diariamente; outras apenas quando conseguem encontrar um tempo em meio aos muitos afazeres. A maior parte delas participa de grupos religiosos, que têm encontros semanais para a leitura da Bíblia e/ou de outros impressos que ajudam na compreensão deste livro sagrado.

Nos encontros, os relatos orais e/ou escritos desautorizaram o discurso que insiste em afirmar que estas estudantes não lêem materiais escritos. Independente de suas idades e da modalidade da EJA que estejam cursando, no ensino fundamental ou no ensino médio, estas mulheres têm usufruído da leitura da palavra, apesar de ter vivido em condições sócio-econômicas desfavoráveis. Ao ter contato com uma diversidade de textos, com o auxílio da família, da escola ou solitariamente, de forma espontânea ou pela obrigatoriedade, elas passaram a se interessar pela leitura de impressos. Para subverter as condições precárias de vida, articularam e articulam *táticas*, modos específicos de ler e de interagir com a leitura da palavra e com a leitura do mundo. Nas palavras de Freire (1989) fizeram e fazem no seu cotidiano a leitura da *palavramundo*. Se quisermos conhecer mais sobre estas leitoras, precisaremos ampliar os estudos no campo da EJA e das práticas culturais de leitura, abandonando as representações limitadas a padrões de exclusão, já que no Brasil, existem pessoas que lêem o que lhes é acessível e não o que recomendam editoras e críticos literários.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Diferentes formas de ler. In: PERUZZO, Cícilia M. Krohling; ALMEIDA, Fernando Ferreira de (Orgs.). **A mídia impressa, o livro e as novas tecnologias**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2002, p. 125-135.

_____. Diferença e desigualdade: preconceitos em leitura. In: MARINHO, Marildes (Org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 2001, pág. 139-157.

CHARTIER, Roger.. **Formas e sentido. Cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Tradução Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas: Mercado das Letras; ALB, 2003.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

DOMINICÉ, Pierre. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09 set. 2008.

_____. A Biografia Educativa: instrumento de investigação para a Educação de Adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O Método (Auto)Biográfico e a Formação**. Tradução de Maria Nóvoa. Odivelas: Pentaedro, 1988, p. 99-106.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____; BETTO, Frei. **Essa Escola Chamada Vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986.

JOSSO, Marie-Christine. Abordagem biográfica em situações educativas: formação de si. Tradução de Maria do Carmo Monteiro Pagano. **PRESENTE! revista de educação/Centro de estudos e Acessória Pedagógica**, Salvador, n. 2, p. 15-20, jun./ago. 2007.

_____. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O Método (Auto) Biográfico e a Formação**. Tradução de Maria Nóvoa. Odivelas: Pentaedro, 1988, p. 35-50.

PINEAU, Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre (Coords.). **Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação**. Tradução de Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

_____. **Vies des histoires de vie**. Montreal: Faculdade de l'Éducation Permanente, 1980.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de Vida: teoria e prática**. 2 ed. Celta, 1999.

[1] A pesquisa foi realizada entre 10 de dezembro de 2000 e 25 de janeiro de 2001, baseou-se em 5.503 entrevistas, com indivíduos acima de 14 anos e com 3 anos de escolaridade, residentes em 46 cidades. Isso corresponde a um universo estimado de 86 milhões de pessoas. Esta enquête foi realizada a pedido da Câmara Brasileira do Livro, Associação Brasileira de Celulose e Papel, Sindicato Nacional dos Editores de Livros e Associação Brasileira de Editores de Livros.

[2] Estabelecimento da rede estadual de ensino, localizado no bairro do Cabula.

[3] O trabalho de assistente foi realizado por Lúcia Amorim Santana, aluna regular do Mestrado em Educação e Contemporaneidade da UNEB e professora da EJA, da Escola Municipal da Engomadeira.

[4] *Táticas*, neste sentido, são maneiras de aproveitar os momentos oportunos para realizar ações; são maneiras de fazer alguma coisa apesar das dificuldades. (Cf. DE CERTEAU, 1994: 47; CHARTIER, 2003: 153-154.).

[5] Movimento Brasileiro de Alfabetização: projeto lançado por meio da Lei 5.379/67, pelo governo, após golpe militar, com o objetivo de proporcionar a alfabetização funcional de jovens e adultos. Este projeto, implantado em 1971, teve o seu período de expansão entre os anos de 1972 e 1976; recrutou alfabetizadores com a exigência de saber ler e escrever. A proposta de educação era baseada nos interesses políticos da época e levava em consideração a idéia de "bom

comportamento", além de justificar os atos da ditadura para uma população que vivia na mais absoluta miséria.

[6] Jornais que apresentam além dos preços dos produtos de determinado estabelecimento comercial, trazem também um encarte com fábulas ou outros textos literários, muitas vezes reconhecidos como de domínio público e que circulam pela internet. O exemplo bastante citado pelas estudantes foi o Jornal da Farmácia Sant'ana.