

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

**LEIDINALVA AMORIM SANTANA DAS MERCÊS**

**HISTÓRIAS CRUZADAS: LEITURAS DE MULHERES NEGRAS DA  
EJA**

**SALVADOR  
2008**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**

**LEIDINALVA AMORIM SANTANA DAS MERCÊS**

**HISTÓRIAS CRUZADAS: LEITURAS DE MULHERES NEGRAS DA  
EJA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do grau Mestre.

Orientadora: Verbena Maria Rocha Cordeiro  
Co-orientadora: Kátia Maria Santos Mota

**SALVADOR  
2008**

Ficha catalográfica

Mercês, Leidinalva Amorim Santana das.  
M554 Histórias cruzadas: leituras de mulheres negras da EJA / Leidinalva  
Amorim Santana das Mercês.- Salvador, 2009.  
136 f.

Orientadora: Prof. Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro.

Co-orientação Prof. Dra. Kátia Maria Santos Mota.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia, Programa de  
Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.

1. Negras. 2. Leitura - História. . 3. Leitura (Educação de adultos). I.  
Cordeiro, Verbena Maria Rocha. II. Mota, Kátia Maria Santos. III.  
Universidade do Estado da Bahia, Programa de Pós Graduação em Educação e  
Contemporaneidade. IV. Título.

CDD: 374.012

## FOLHA DE APROVAÇÃO

"HISTÓRIAS CRUZADAS: LEITURAS DE MULHERES NEGRAS DA EJA"

Leidinalva Amorim Santana das Mercês

Dissertação submetida à Comissão Examinadora pelo corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade e por Professores convidados de outras instituições como parte de requisitos necessários a obtenção do grau de mestre.

Profa. Dra. Verbena Maria Rocha Cordeiro

Universidade do Estado da Bahia - Uneb

Doutorado em Teoria da Literatura.

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUC, Brasil.



Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia – Uneb.

Doutorado em Educação.

Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil.



Profa. Dra. Kátia Maria Santos Mota

Universidade do Estado da Bahia – Uneb.

Doutorado em Estudos Luso Brasileiros.

Brown University, Estados Unidos.

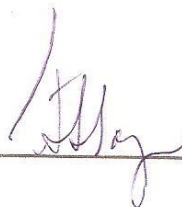


Profa. Dra. Florentina da Silva Souza

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Doutorado em Estudos Literários.

Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil.



Salvador 2008

Uma investigação como esta não é um ato solitário. Antes mesmo de ser aprovada no mestrado em educação, já compartilhava ideias, que me faziam pensar em produzir esta escrita. Desde a concepção até o acabamento, dialoguei com muitas pessoas. O silêncio, o cansaço, as frustrações, os desafios e as alegrias também se fizeram presentes. Trabalhar com memórias é investir na reconstrução de um passado. Ao reunir diferentes gerações de mulheres negras, vozes incontidas ecoaram e refizeram história. Tudo isso só foi possível com a participação de pessoas que, neste espaço, compartilho agradecimentos.

A Lucas, meu filho, pela compreensão e pela digitação das histórias das estudantes.

A Adilson, meu marido, pelo apoio diário em todas as situações.

A Lúcia, a Olga, a Maria e a Míquelzinho, minhas irmãs e irmão, por me conduzirem à leitura da *palavramundo*, pelo auxílio nos momentos de angústia e pelo trabalho como assistentes.

A Verônica, minha mãe, por todo esforço dedicado a nossa família e por saber ler a *palavramundo* e ter convencido meu pai a vir morar em Salvador, em prol do estudo de seus filhos.

A Miguel, meu pai, pelos livros comprados com muito esforço e pelo apoio em momentos cruciais.

Aos alunos da EJA do Colégio Polivalente do Cabula e da Escola Municipal da Engomadeira que, direta ou indiretamente, participaram desta pesquisa, em especial: Mingas, Do Carmo, Neuzinha, Clei, Nilda e Joane.

A Lúcia Ferreira, diretora do Colégio Polivalente do Cabula, e a Marli Gonçalves, secretária deste estabelecimento de ensino, por todo apoio dispensado.

A meus companheiros de trabalho da BRASKEM: Márcio Borges, Demoval, Sílvio, Paulo Henrique, Ruy, Adson, Késsio, Dilton, Roberto, Ana Cristina, Enila...

Às meninas do GOV – Grupo das Orientandas de Verbena: Priscila, Rita, Zélia e Denise.

A meus amigos e colegas do mestrado, em especial: Jacy, Áurea, Rita Carneiro, Rogério, Dinalva, Rosa, Irandir, Florisvaldo, Gean, Kátia, Vânia, Irameire, Luciana, Ivo e Anselmo.

A todos os professores do mestrado, em especial, às professoras Doutoras Ana Célia da Silva e Jaci Maria Ferraz de Menezes e aos professores Doutores Antônio Dias Nascimento e Ivan Novaes.

À professora Doutora Florentina da Silva Souza e ao professor Doutor Elizeu Clementino de Souza, por terem aceitado participar da minha banca examinadora.

À professora Doutora Kátia Maria Santos Mota, minha coorientadora, pelo trabalho em conjunto com a minha orientadora, deste o momento da seleção.

À professora Doutora Verbena Maria Rocha Cordeiro, minha orientadora, pelo apoio e pela confiança creditada.

*Nem todos os leitores são gente branca e  
bem vestida em casas elegantes e confortáveis*  
(ABREU, 2002, 135).

## RESUMO

A pesquisa focaliza um estudo sobre as práticas culturais de leitura de um grupo intergeracional de mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos – EJA, de escolas públicas na cidade de Salvador, levando em conta as condições socioeconômicas precárias em que essas mulheres têm estado inseridas. Buscando compreender os percursos de leitura no contexto contemporâneo, este trabalho foi fundamentado a partir do pensamento de Freire (1986, 1989), dos pressupostos da abordagem (auto) biográfica (DOMINICÉ, 1988; JOSSO, 1988, 2004; PINEAU, 1980, 1999) e da História Cultural (ABREU, 1999, 2001, 2002, 2006; CHARTIER, 1990, 2001, 2003; DE CERTEAU, 1994). A metodologia foi centrada em uma análise qualitativa. Trata-se de uma pesquisa exploratória e, para a coleta de dados, foram realizados encontros de 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 evidenciam que, embora essas mulheres tenham participado de diversos processos de exclusão, elas articularam *táticas*, de acordo com os princípios de leitura de De Certeau (1994) e de Chartier (2003a), que as constituíram leitoras da *palavramundo*, conforme a pedagogia de Freire (1986). Essas *táticas* foram identificadas e analisadas em diferentes trajetórias, que possibilitaram a verificação de práticas culturais de leitura, bem como a compreensão das condições de vida em que estão inseridas as mulheres negras da EJA.

Palavras-chave: História de Leitura. Mulheres Negras. Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

The research focuses a study about reading practices of an intergenerational group of black women in Adult Education, located in public schools of Salvador. It is considered the precarious socioeconomic condition of these women as the main characteristic of the group profile. Aiming at the understanding of the reading history trajectories in the contemporary society, the study takes in its theoretical framework Freire's ideas (1986, 1989), the Autobiographical Method (JOSSO, 1988, 2004; DOMINICÉ, 1988; PINEAU, 1980, 1999) and Cultural History (CHARTIER, 1990, 2001, 2003a, 2003b; DE CERTEAU, 1994; ABREU, 1999, 2001, 2002, 2006). Its methodological design is centered in qualitative data and follows the procedures of an exploratory research. The data were collected in a reading group of literary texts. The main goal was to register the subjects' remembering of living experiences that were emerged from the reading process. The results point out that, although these women have been in many social exclusion processes, they are able to articulate *tactics*, in corroboration with De Certeau's (1994) and Chartier's reading principles (2003a), which constitute themselves readers of *the word and the world*, following Freire's pedagogy (1986). Such *tactics* were identified and analyzed in different patterns that aim at reading cultural practices, as well as the understanding of life conditions in that these black women are inserted.

Keywords: Reading History. Black Women Education. Adult Education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 01 – Brincadeiras no quintal .....                                   | 69  |
| Figura 02 – Domingas de Sousa Santana .....                                 | 111 |
| Figura 03 – O filho, Roberto Carlos .....                                   | 111 |
| Figura 04 – A família de Domingas .....                                     | 111 |
| Figura 05 – Maria do Carmo Santos Conceição .....                           | 112 |
| Figura 06 – A família de Maria do Carmo: filha, filhos e neta .....         | 112 |
| Figura 07 – Neuza da Silva Santos: infância, juventude e idade adulta ..... | 114 |
| Figura 08 – A família de Neuza : pai, mãe, irmã e irmãos .....              | 114 |
| Figura 09 – Cleinilda Pereira Santiago .....                                | 116 |
| Figura 10 – A família de Cleinilda: filha, filho, Eládio e esposo .....     | 116 |
| Figura 11 – Rosenilda Reis da Silva .....                                   | 119 |
| Figura 12 – Rosenilda e o filho Augusto .....                               | 119 |
| Figura 13 – A família de Rosenilda .....                                    | 119 |
| Figura 14 – Joane Clementina de Sena .....                                  | 120 |
| Figura 15 – Joane, a mãe, Ângela e a irmã, Jilcélia .....                   | 120 |
| Figura 16 – A família de Joane: irmãs e irmãos .....                        | 120 |

## SUMÁRIO

|                                                                       |            |
|-----------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1 INTRODUÇÃO: LEMBRANÇAS, ESPAÇOS, TEMPOS, APRENDIZAGENS .....</b> | <b>10</b>  |
| <b>2 LEITURA E FORMAÇÃO: CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES .....</b>         | <b>22</b>  |
| 2.1 LEITURA, ESCOLA, FAMÍLIA E OUTRAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO .....  | 25         |
| 2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEITURA E INSERÇÃO .....            | 31         |
| 2.3 MULHER NEGRA: REPRESENTAÇÕES, TRAJETÓRIAS E (TRANS)FORMAÇÃO.      | 37         |
| <b>3 HISTÓRIAS DE VIDA, MEMÓRIA E LEITURA: ENTRELACES .....</b>       | <b>42</b>  |
| 3.1 A BIOGRAFIA EDUCATIVA E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO .....            | 43         |
| 3.2 PERCURSO METODOLÓGICO: LITERATURA, DIÁRIOS, PARTILHAS ORAIS ..    | 47         |
| <b>4 CRUZAR HISTÓRIAS: (RE)INVENÇÃO DE SI E DO OUTRO .....</b>        | <b>53</b>  |
| 4.1 LEITORAS DA EJA: JOVENS, MÃES E AVÓS .....                        | 53         |
| 4.2 ENCONTRANDO LEITORAS DO MUNDO E DA PALAVRA .....                  | 57         |
| 4.2.1 Entre ficção e histórias .....                                  | 60         |
| 4.2.2 A Aprendizagem da Leitura da Palavra .....                      | 68         |
| 4.2.3 O Encontro com Textos e os Lugares de Formação .....            | 81         |
| 4.2.4 Leitura, Leitor: Representações e Repertório .....              | 96         |
| 4.3 CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA DA PALAVRA NA EJA .....              | 105        |
| 4.4 HISTÓRIAS DE VIDA DE LEITORAS NEGRAS DA EJA .....                 | 108        |
| <b>5 MULHERES NEGRAS DA EJA: LEITORAS DA PALAVRAMUNDO .....</b>       | <b>122</b> |
| <b>6 REFERÊNCIAS .....</b>                                            | <b>127</b> |
| ANEXO A – Carta de Cessão .....                                       | 136        |

## 1 INTRODUÇÃO: LEMBRANÇAS, ESPAÇOS, TEMPOS, APRENDIZAGENS

Tentei iniciar este texto de diferentes formas, mas me pareceu imprescindível optar por aquela que retoma os escritos de Freire (1986, 1989) sobre a “importância do ato de ler, que implica sempre percepção crítica, interpretação e *reescrita* do lido” (FREIRE, 1989, p. 14, grifo do autor). Para esse 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.

É com base nesse pensamento que tento descrever os caminhos que me conduziram a realizar este trabalho, ao reconstruir lembranças de lugares, de pessoas, de práticas culturais de leitura. Este estudo vincula-se à minha própria história de vida, ao focar a dimensão pessoal e a profissional, especificamente o meu processo de formação como leitora, como professora e como pesquisadora. Neste texto, trago as recordações do que eu era, as certezas do que sou e os sonhos do que ainda poderei me tornar.

Ao refletir sobre meu percurso de formação, recordo as histórias que minha mãe me contava sobre Miguel e Verônica. As duas crianças trabalhavam com seus pais e irmãos. Descendentes de negros escravizados, viviam da agricultura de subsistência e do plantio do fumo, em terras arrendadas. Em turno oposto ao trabalho, frequentavam a escola, instalada na casa de uma professora que recebia a garotada para ensinar-lhes as primeiras letras. Era costume na região se abandonar os estudos ao concluir a 4ª série. O menino seguiu a tradição; a menina, que só aparecia de vez em quando na escola, com a ajuda do pai, aprendeu os rudimentos da lectoescrita. Ainda jovens, se casaram; tiveram cinco filhos. Verônica, preocupada com o futuro dos pequenos, convenceu Miguel a se mudar para a capital. Na escassa bagagem, levaram consigo a crença de que, por meio da educação, seus filhos poderiam ter melhores condições de vida. Em épocas diferentes, retornaram às salas de aula. Miguel fez supletivo, no meado da década de 1970, mas o cansaço o fez desistir na 8ª série. Verônica, no final da década de 1980, cursou a 3ª e a 4ª série. Aluna dedicada, arranjava tempo para cuidar dos filhos, dos afazeres domésticos, bem como dos exercícios escolares. Por problemas de saúde na família, foi obrigada, mais uma vez, a renunciar aos estudos.

Essa é a história de meus pais, estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA. A lembrança desse período de suas vidas leva-me a rememorar a minha infância, “[...] buscando

a compreensão do meu ato de ‘ler’ o mundo [...]. Neste esforço a que me vou entregando, recrio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra” (FREIRE, 1989, p. 9).

Nasci em 13 de setembro de 1970, em Conceição da Feira, estado da Bahia, em um casebre de pau a pique. Quando estava com três meses, minha família se mudou para Salvador. Na viagem, uma caminhote nos trouxe: na boleia, três crianças e uma adolescente se espremiavam entre a porta e o motorista; na parte de trás, o casal carregava seus poucos utensílios e muitos sonhos. Recordo o mundo das minhas primeiras leituras, o espaço onde eu cresci: uma casa exígua, mas com um pequeno quintal, onde minha mãe, ainda hoje, seguindo os costumes do campo, cultivava hortaliças, plantas medicinais e ornamentais. Na terra, eu e meu irmão traçávamos triângulos para jogar gude, linhas para o *fura-pé*<sup>1</sup>, para o *macaco*<sup>2</sup>, para jogar bola, para demarcar as dependências da nossa casa imaginária. Tínhamos uma *gangorra* no araçazeiro, um cacauzeiro, uma tangerineira e, além do verde e das brincadeiras, faziam parte deste cenário passarinhos, os cães Joli e Poli, os gatos Faces e Pretão, bem como outras crianças que moravam na mesma rua.

Foi na minha infância, certamente, que eu, vivenciando diferentes situações, desafios e esperanças, descobri os gestos e os sentidos do mundo que me envolvia. Da interação do meu viver, tive experiências felizes e tristes. Aprendi cedo o significado da morte. Um surto de meningite ceifou a vida de muitas pessoas, inclusive da minha irmã caçula. Naquele contexto, eu experimentava e percebia cenas, marcadas pelas relações que eu estabelecia com meus irmãos, com meus pais e com meus vizinhos.

Ao tentar alcançar a compreensão do meu ato de ler, rememoro episódios fundamentais que revelam a minha iniciação no mundo dos livros. Não lembro qual era a minha idade, talvez dois ou três anos, mas sei que em minha casa tínhamos apenas dois volumes impressos, uma gramática e um livro de lendas e fábulas, que pertenciam ao meu pai, mas que minhas irmãs costumavam ler, ao brincar de escola. Tempos depois, comecei a folheá-los. Não gostei muito da gramática. Era muito pesada e só tinha letras. O livro de lendas e fábulas me encantava. Eu conhecia todas as histórias, muito embora ainda não fosse alfabetizada. Com ilustrações em cada página, nas cores verde e laranja, apresentava histórias que eu acreditava serem verdadeiras.

---

<sup>1</sup> *Fura-pé*, jogo infantil que tem como objetivo cravar o maior número de vezes um pedaço de vergalhão na terra para traçar vetores, enclausurando os adversários.

<sup>2</sup> *Macaco*, jogo infantil também chamado “amarelinha”.

Depois chegaram outros exemplares, todos didáticos. Minha irmã mais velha estudava de dia e o meu pai à noite. Um livro, em particular, me chamou a atenção: um exemplar de língua portuguesa, que trazia histórias em quadrinhos e outros textos com pequeníssimas ilustrações. Foi nesta época que comecei a protagonizar o papel de professora nas brincadeiras, mas não me recordo quando aprendi a decodificar e codificar as letras. Sei que, por volta de 1977, já lia sem a ajuda dos mais velhos.

Guardo comigo recordações marcantes de minha experiência escolar, que me ajudam a redimensionar a minha prática pedagógica. Ao refletir, volto a um passado que se confunde com o presente. O questionamento sobre que professora eu pretendo e desejo ser tem me acompanhado desde a graduação. Tomei sempre como exemplos os meus professores. Procurava lembrar de momentos importantes da minha vida, em que eles estiveram presentes. No rastro dessas lembranças, rememorava também acontecimentos que envolviam colegas e posso afirmar que, até concluir o Ensino Fundamental, sempre tive excelentes mestres.

Professoras inesquecíveis habitam esse cenário, que se modelara a partir de 1976, quando eu estava com cinco anos. Cursei todo o meu Ensino Fundamental na Escola Reitor Miguel Calmon, colégio mantido pelo Serviço Social da Indústria – SESI, que possuía um auditório (onde apresentávamos inúmeras peças), uma quadra de esportes com arquibancada e um parque. No pré-escolar, tínhamos livros na sala de aula e todos os dias a professora lia alguma história: *Chapeuzinho Vermelho*, *Os três porquinhos*, *Alice no país das maravilhas*, *Branca de Neve*, *Peter Pan*, *A bela adormecida*, *Cinderela*, entre outras. Como éramos muitos, dificilmente tínhamos acesso aos exemplares.

Na alfabetização, tive duas professoras, Maria Helena e Maria, que eram extremamente pacientes e encorajadoras. Elas costumavam ler histórias fascinantes. Era um projeto experimental e podíamos manusear os livros. O meu preferido era um exemplar de *O boneco de chocolate*. Com muito esforço, meu pai o havia comprado. Fazia parte do material escolar. Quando o ano letivo terminou, levei-o para casa e passei a lê-lo constantemente. Aquele foi o único livro de literatura que tive, até chegar à 5ª série. As minhas professoras da 1ª a 4ª série, Clotilde, Neyde, Yara e Marli, respectivamente, além de serem exigentes e atenciosas, traziam consigo o mundo da imaginação, ao nos conduzir às leituras coletivas, geralmente em voz alta, de livros da literatura infantil, bem como de textos mimeografados, que elas levavam para enriquecer as nossas aulas.

Em casa, minha mãe sempre lia a Bíblia, talvez por isso, enquanto fui católica, repetia esse costume tão comum em minha família. Durante as férias de fim de ano, de 1979 a 1983, eu e minhas irmãs viajavamos para o município onde nascemos. Não havia luz elétrica

e, por isso, quando já era noite, nós nos juntávamos ao redor de um candeeiro, para ouvir a leitura de cordéis. Meus tios selecionavam histórias engraçadas, que muitas vezes traziam um ensinamento. Era muito divertido ouvir aquelas rimas. De 1982 a 1985, da 5ª a 8ª série, comecei a ler os títulos recomendados pelas inesquecíveis professoras de língua portuguesa, Zélia, Dalva, Rosália. Até este período, a escola era para mim um espaço de diversão e entretenimento.

As dificuldades começaram em 1986, no Ensino Médio, antigo 2º grau, quando passei a estudar na Escola Técnica Federal da Bahia. Eu não me sentia inteiramente acolhida pelos professores. Talvez fosse um problema de raça ou de gênero, talvez! A certeza que tenho é que o quadro discente era composto por 85% de pessoas do sexo masculino e que o objetivo era formar para o mercado de trabalho industrial. Em meio à leitura dos livros técnicos, li também volumes da literatura brasileira, porque tinha de realizar provas escolares, como também li outros livros por influência de um amigo.

Cumprindo o ritual do ensino técnico, em 1991, fui trabalhar em uma fábrica. Nesta época, minhas irmãs frequentavam as bibliotecas públicas e sempre traziam para mim alguns romances policiais. Durante algum tempo, me voltei completamente para o trabalho. Isso implicou um tempo dedicado exclusivamente à literatura técnica, sobretudo de manuais de instalação e manutenção de equipamentos. Fiquei quase dois anos sem frequentar os bancos escolares, até ganhar uma bolsa para estudar a língua inglesa. Neste curso, tive professores que não tinham feito estudos na área de licenciatura. Alguns se limitavam a seguir o livro, sem fazer nenhum tipo de adaptação. Nunca tinha visto aulas assim, mas havia aqueles que usavam recursos variados, Tom Zé, Willis e Leonardo.

O curso de inglês despertou o meu interesse para os estudos da linguagem. Com esta oportunidade, comecei a ler alguns livros em língua estrangeira e em 1994, com o objetivo de me tornar tradutora, fiz vestibular para Letras com Inglês. Fui aprovada na Universidade Católica do Salvador – UCSAL, numa época em que não havia curso noturno de Letras nas universidades públicas. Na graduação, tive também professores que continuam sendo uma referência para mim. Luciano Rodrigues Lima, hoje professor do Mestrado de Letras da Uneb é um exemplo. Lima não só dominava o idioma, mais trazia sempre novidades para a sala de aula. Até hoje, tento seguir um pouco os seus passos, tanto nas aulas de língua inglesa, quanto nas aulas de língua portuguesa.

Nas minhas lembranças da graduação estão presentes outros docentes e suas práticas, principalmente os professores da área de literatura: Pompeia, Maria de Jesus, Nelson Maca e Edil Silva Costa. O prazer de frequentar essas aulas era incomensurável. Naquele tempo, eu

trabalhava nove horas, diariamente. Estudava à noite e, para dar conta das leituras e das atividades acadêmicas, dormia somente três horas por dia. Às vezes, nem dormia. Foi na faculdade que decidi ser professora. Queria abandonar a área técnica e me dedicar somente ao magistério, mas as condições socioeconômicas não me permitiram.

Tenho seguido uma vida dupla. Ainda trabalho na área técnica e também sou professora. Na tentativa de aprimorar a minha prática docente, fiz cursos de pós-graduação. Nestes, como em outras salas de aula que frequentei, aprendi muito com os professores: Maria Antônia Ramos Coutinho, Vera Motta, Cássia Lopes, Florentina da Silva Souza, Maria Nazaré Mota de Lima, Marli Geralda Teixeira, Alda Pepe, Ana Célia da Silva, Kátia Maria Santos Mota, Antônio Dias Nascimento, Ivan Novaes, Jaci Menezes, Elizeu Clementino de Souza, Verbena Maria Rocha Cordeiro, entre outros.

É recordando as minhas leituras do mundo e da palavra que rememoro o meu itinerário enquanto aluna e tento escrever a minha história como educadora. Ao relemburar meus mestres, os espaços e tempos de aprendizagem, avalio o processo que tem possibilitado a minha formação como professora da EJA. Questões que envolvem leitura, formação de leitores e de professores, bem como padrões de inferiorização, normalmente associados aos estudantes, sempre me inquietaram. Esses assuntos são temas para discussão e têm sido para mim fonte de inspiração para trabalhos de pesquisa.

Desde a graduação, ouvia muitas colegas, que já lecionavam, lamentando que os seus alunos das escolas públicas e/ou particulares não gostavam de ler. Ouvindo tais queixas, comecei a observar se realmente existiam motivos para o desprestígio da leitura no ambiente escolar. Minha primeira experiência como professora foi no estágio supervisionado de língua portuguesa, em 1998. A turma era numerosa, cerca de 50 alunos, a maioria irrequieta. Percebi que durante as atividades de leitura de textos literários, individuais ou em grupo, a classe ficava mais calma e quase todos queriam fazer comentários. Ao mencionar o assunto com minhas colegas, elas disseram que eu tive muita sorte, que a minha turma era uma exceção.

Em 1999, durante o curso de especialização em Literatura Infantil e Educação<sup>3</sup>, tive como orientadora a professora Maria Antônia Ramos Coutinho. Para realização da coletas de dados, organizei uma oficina de leitura, no período de férias, para uma turma de aceleração do Ensino Fundamental, na Escola Municipal da Engomadeira, em Salvador. Os alunos, entre nove e quatorze anos, apresentavam dificuldade na aprendizagem: liam sem fluência, faziam

---

<sup>3</sup> Curso oferecido pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB e coordenado pela professora Maria Antônia Ramos Coutinho.

pausa no meio das palavras e escreviam com marcas excessivas de oralidade. Trabalhavam para o próprio sustento e de irmãos menores, vivenciando situações de exploração, abandono, mortes, assaltos e tráfico de drogas.

Nas atividades, líamos textos da literatura infanto-juvenil, já que o objetivo geral era investigar se as dificuldades com a lectoescrita provocavam o desprestígio da leitura no ambiente escolar. Apesar dos problemas socioeconômicos e de aprendizagem, as crianças apreciavam a leitura de impressos. Eram evidentes o prazer e o deslumbramento durante as atividades com os textos literários, rompendo e ampliando seus *horizontes de expectativas*<sup>4</sup>.

Em 2002, no decorrer do curso de especialização em Literatura Brasileira<sup>5</sup>, fui orientada pela professora Maria Nazaré Mota de Lima e tive minha segunda oportunidade de organizar uma oficina de leitura. Desta vez, trabalhei com meus alunos do Ensino Médio, no Colégio Polivalente do Cabula. Os encontros eram aos sábados, fora do horário letivo. Os estudantes, entre 15 e 21 anos, eram considerados por muitos professores como alunos que não gostavam de ler; trabalhavam para ajudar no sustento da família e/ou faziam todo o serviço doméstico, além de vivenciar vários tipos de violência.

A investigação buscou comprovar se eles não gostavam de ler, tal como diziam os professores. Ao longo das atividades, verifiquei que os estudantes não desprezavam a leitura de textos literários, pois, em muitas oportunidades, eles levaram livros para casa, fizeram comentários de obras que já haviam lido antes da pesquisa e relataram como começaram a gostar de ler. Os resultados do estudo contrariaram o discurso dos professores. Isso me instigou a continuar investigando essa contradição.

Em 2006, no curso de especialização em História e Cultura Afro-Brasileira<sup>6</sup>, realizei mais uma investigação, desta vez sob a orientação da professora Marli Geralda Teixeira. Para uma turma da Educação de Jovens e Adultos, apresentei textos sobre fatos históricos, pouco conhecidos, sobre a resistência do povo negro na Bahia, a exemplo do Movimento do Engenho Santana, em Ilhéus, em 1789, e a Greve dos Escravos de Ganho, em Salvador, em 1857. Buscando contextualizar acontecimentos como esses em sala de aula, fizemos pesquisa em livros didáticos, que contam a história do Brasil e lemos textos de estudiosos do assunto. Foi uma experiência gratificante, pois tanto eu quanto os alunos pudemos descobrir

---

<sup>4</sup> *Horizontes de expectativa*, conceito da Teoria da Estética da Recepção, postulado por Jauss (1994). São convenções estético-ideológicas que possibilitam a produção/recepção de um texto literário.

<sup>5</sup> Curso oferecido pela UCSal e coordenado pelo professor Silvio Roberto Oliveira e pela professora Edil Silva Costa.

<sup>6</sup> Curso oferecido pelo convênio entre a Federação dos Trabalhadores Públicos do Estado da Bahia e a Fundação Visconde de Cairu.

informações sobre a ação da população negra, a partir da leitura.

No cotidiano da minha sala de aula, desenvolvo projetos que têm como ponto principal o desenvolvimento da leitura e da escrita. Nesse sentido, este trabalho é uma tentativa de sistematização das minhas reflexões, pois analisar a realidade educacional é tarefa relevante na vida de um educador, já que, no dia a dia escolar, são muitas as dificuldades encontradas, que podem provocar problemas como: repetência, defasagem idade-série, evasão e o aparente desinteresse pela leitura e pela escrita por parte dos alunos.

Minha preocupação parte, portanto, da minha própria história de vida, em relação às minhas leituras do mundo e da palavra, ao focar a minha trajetória enquanto aluna, as experiências desenvolvidas nos cursos de especialização, como também a minha prática docente na área de língua portuguesa e de língua inglesa, na Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Colégio Polivalente do Cabula, onde leciono desde 2000. Nos meus estudos, tenho buscado compreender em que condições meus alunos se inscrevem, na tentativa de me apropriar de conhecimentos que auxiliem a minha prática pedagógica. A cada ano, tenho encontrado estudantes que retornam aos bancos escolares pelos mais diversos motivos. O conhecimento sobre quem são os meus alunos tem me auxiliado a entender certas situações, além de contribuir para a minha prática como educadora.

Na minha sala de aula, incentivo a expressão oral e a escrita. Ouvindo os educandos, tenho aprendido muito e lembrado situações semelhantes que envolveram a minha história familiar. No processo de avaliação da minha prática pedagógica, já há algum tempo tenho observado as falas e atitudes dos alunos, principalmente quando conversamos sobre leitura e escrita. Há sempre aqueles que comentam sobre algum livro ou filme e perguntam se eu conheço; alguns me trazem exemplares, dos mais variados gêneros; outros pedem logo emprestado algum livro ou texto literário que possa estar circulando pela sala de aula. Há aqueles que sempre carregam um livro e sempre leem no tempo livre; há também aqueles que afirmam não ter tempo para ler e aqueles que acreditam que a leitura é para as pessoas que já estão na universidade. Muitos, ao fazer comentários sobre o texto em discussão, contam sobre suas vidas e/ou de outras pessoas. As mulheres são mais extrovertidas e seus depoimentos revelam as dificuldades encontradas no seu dia a dia. Ao ouvi-las, recordo a minha própria história de vida e da minha família, mais especificamente a história de vida de meus pais.

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 socioeconômicas precárias, parece predestinar um lugar para essas mulheres. Sou mulher negra, oriunda da classe popular, e conheço as dificuldades que esse grupo enfrenta. Muitas de nós ainda ocupam os piores empregos, ou estão desempregadas. Essa poderia ser uma precondição para que as mulheres negras não usufríssem e não se deleitassem com a leitura de textos literários. Contrariando as expectativas, muitas se tornam leitoras de impressos. Além disso, a maior parte das estudantes em Salvador, que cursam a EJA, apresentam 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 socioeconômicas precárias? No intuito de orientar os meus passos, tentando responder esse 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 essas mulheres têm da leitura e da figura do leitor? O que costumam ler e com que frequência? Como adquirem ou têm acesso a esses escritos?

Tendo como referência tais questões, esta pesquisa tem por objetivo geral: compreender como têm sido construídas as práticas culturais de leitura de mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, o trabalho buscou, especificamente:

- a) estimular a fala das estudantes, a partir de atividades com textos literários, fomentando a livre participação;
- b) identificar as condições adversas para a formação leitora na história de vida dessas mulheres;
- c) fazer um inventário sobre as histórias de leitura das estudantes, confrontando diferentes gerações de mulheres;
- d) analisar como suas trajetórias de leitura foram construídas.

Além do pensamento de Freire (1986, 1989), referencio esta pesquisa, a partir dos estudos no campo da História Cultural, entendida aqui na perspectiva dos trabalhos de Chartier (1990, 2001, 2003a, 2003b, de De Certeau (1994), de Abreu (1999, 2001, 2002, 2006), e de outros autores que discutem as questões relativas às práticas culturais de leitura no passado e na contemporaneidade. Tais estudos buscam identificar “[...] o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16 e 17). A investigação, baseada nessa perspectiva, possibilita o

reconhecimento da diversidade, da subjetividade, de ideias e de representações, que constituem o mundo social.

As pesquisas no campo da História Cultural, na contemporaneidade, não se limitam a analisar apenas as produções literárias e artísticas, oficialmente reconhecidas, mas também investigam diferentes práticas culturais, construídas a partir das atividades cotidianas da sociedade. Este ponto de vista focaliza a pluralidade cultural, em contraposição a um único modelo, tido como padrão. Em tempos passados, o interesse recaía sobre uma elite de sujeitos e de certos objetos a serem reverenciados. Os estudos antropológicos e sociológicos passaram a desautorizar essa noção demasiadamente restrita, acrescentando outros enfoques para a realização de investigações.

Nos dias atuais, no campo da leitura, tem ocorrido um esforço para resgatar e reconhecer as práticas culturais de leitores, que historicamente foram desconsiderados. Estudos sobre a história de leitura, realizados por Chartier (2001), Darnton (1992, 2001) e Fabre (2001), na França, bem como, por Abreu (1999), El Far (2006) e Galvão (2001), entre outros, no Brasil, têm revelado a existência de leitores em todas as camadas sociais.

Durante muito tempo, a representação comum da prática de leitura era regida por um modelo que estabelecia uma relação entre um leitor, na maior parte das vezes, solitário e livros consagrados pelo mercado editorial, pela mídia e também pelo sistema de ensino. A figura de um leitor ideal desqualificava e excluía qualquer outra forma de leitura. Numa sociedade marcada pelos contrastes sociais e culturais, como a brasileira, ainda hoje existe a ideia 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.

Para tentar compreender essa questão, recorro às ideias de Chartier (2003a), que discute as formas de apropriação da leitura e os diferentes modos de ler. Esse historiador francês aponta dois modelos de descrição e de interpretação, que agrupam inúmeras definições de cultura popular: o primeiro acentua a autonomia simbólica da cultura popular; o segundo insiste em sua dependência em relação à cultura dominante. Essas definições, embora contraditórias, podem ser consideradas, se ressignificadas em situações como o contexto brasileiro da EJA, em Salvador.

Os argumentos de De Certeau (1994), nos quais me apóio, ajudam a pensar esses espaços de afrontamentos, propondo a distinção entre *estratégias* e *táticas*. As estratégias são ações que dominam o tempo, produzem e acumulam modelos, normas e objetos; as táticas são práticas cotidianas que dependem do tempo, ou seja, são atos e maneiras de aproveitar a ocasião, pois só são utilizadas em momentos oportunos.

Os costumes culturais e muitas “[...] práticas cotidianas (falar, ler, circular, fazer compras ou preparar refeições etc.) são um tipo de tática. E também, de modo mais geral, uma grande parte das maneiras de fazer” (DE CERTEAU, 1994, p. 47). Na perspectiva de Chartier, as táticas são as “[...] maneiras de fazer *apesar de*” (CHARTIER, 2003a, p. 153 e 154, grifos do autor).

De Certeau (1994), ao descrever as práticas do cotidiano, exemplificou vários tipos de leitura. A passividade e a subordinação, normalmente associada às práticas de leitura, são *maneiras de fazer* criativas, pois um texto pode ser entendido e manipulado por leitores que não levam em conta as intenções de produção e de distribuição. As maneiras de ler do povo se manifestam a partir das mediações e das dependências geradas das relações com os modelos e com as normas dominantes. Assim, o leitor se apropria do texto do outro, sob certas condições de liberdade.

É a partir dessa *noção de apropriação* (CHARTIER, 2003a), que desenvolvo este estudo. Além de ser um dos conceitos centrais da História Cultural, essa noção tem como condição a possibilidade de ser reformulada, destacando a pluralidade de seus usos e de suas compreensões. Ao utilizar este instrumental teórico, faço adequações, considerando similaridades e diferenças entre o contexto da França, observado por De Certeau (1994) e Chartier (2003a), e o cenário brasileiro.

As maneiras de ler, que aqui pretendo analisar, são as maneiras de ler do povo brasileiro, especificamente a singularidade do contexto baiano de estudantes da EJA. Nas minhas atividades como professora e pesquisadora, tenho percebido a existência de educandos que utilizaram certas *táticas*, pois leem textos escritos, se divertem e se emocionam, apesar das condições socioeconômicas adversas encontradas em suas vidas.

Chartier (2003a) enfatiza a necessidade de distinguir essa *noção de apropriação* do sentido atribuído por Foucault<sup>7</sup>, que dá às instituições o controle da *apropriação social dos discursos*, e por Ricoeur<sup>8</sup>, que pensa a apropriação como o momento para a *aplicação*, em que o sujeito se compreende e compreende o mundo, a partir da interpretação hermenêutica.

A *noção de apropriação* que busco nesta pesquisa, tal como entende Chartier (2003a, p. 152), visa a “[...] uma história social dos usos e das interpretações, remetidas às suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as constroem”. Essa

---

<sup>7</sup> FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura F. de A. Sampaio, 13. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

<sup>8</sup> RICOEUR, Paul. **Do Texto à Ação. Ensaios de Hermenêutica II**. Tradução de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: Rés, 1989.

ideia pressupõe certas condições de liberdade, não só quando da leitura de textos literários, mas também quando lemos textos teóricos. Ao apropriar-se do texto, o leitor, representado aqui por mim e pelas minhas alunas, ou o pesquisador, estabelece relações, faz comparações e adaptações. Assim, os aspectos teóricos, aqui citados, são abordados como um conjunto de informações que referenciam este trabalho de investigação.

Ao tentar compreender como as estudantes da EJA se constituíram leitoras, em condições precárias, tento seguir pistas que me conduzam a descrever uma possível história das práticas culturais de leitura, a partir das *apropriações* do texto por essas mulheres. Uma forma para consecução deste objetivo é ouvir o que elas têm a dizer sobre suas vidas, sobre seus modos de ler, sobre os sentidos que atribuem aos textos lidos, é descrever suas histórias de leitura.

Encontrei nos pressupostos da abordagem (auto) biográfica o suporte metodológico para o desenvolvimento deste trabalho. Essa abordagem recorre à voz dos sujeitos, propicia a recuperação da memória e permite uma atenção particular aos processos formativos, possibilitando “que cada pessoa identifique na sua própria história de vida aquilo que foi realmente formador” (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 13).

Aproprio-me, desta maneira, dos estudos dos pesquisadores de uma rede francófona, Dominicé (1988), Josso (1988, 2004) e Pineau (1980), a respeito da *biografia educativa*, um instrumento de investigação em grupo, que facilita a compreensão de certas condições, que caracterizam os contextos sociais da vida contemporânea. Faço também as adequações necessárias, levando em conta as diferenças entre o contexto franco-suíço destes pesquisadores e o contexto brasileiro, em que eu e as minhas estudantes estamos inseridas.

A estrutura desta pesquisa está organizada em cinco seções. Inicialmente, recordo as minhas primeiras leituras do mundo, antes de ler a palavra; relembro professores, tempos e lugares de formação. Em seguida, demarco a minha trajetória como professora-pesquisadora e exponho a motivação para esta investigação. Formulo a questão, que pretendo responder com esta pesquisa, indico os objetivos e aponto os fundamentos teórico-metodológicos, a partir dos quais conduzo os meus argumentos.

Na segunda seção, apresento reflexões a respeito do conceito de leitura e as representações, que o termo tem assumido numa sociedade grafocêntrica, como a brasileira. Discorro sobre a concepção de formação, que fundamenta este trabalho; destaco as instituições formativas, relacionando-as com as práticas culturais de leitura. Apresento a Educação de Jovens e Adultos – EJA como campo de responsabilidade pública e como campo de direitos para todas as pessoas que por diversos motivos estiveram excluídas do sistema

escolar. Ênfase às dificuldades enfrentadas pelas mulheres negras, oriundas das classes de baixa renda e suas trajetórias pela transformação de suas condições.

Na terceira seção, aponto a concepção de memória que fundamenta esta pesquisa, ao assinalar a função do *não dito* nas histórias dos sujeitos. Discorro sobre a metodologia, de natureza qualitativa e de caráter exploratório, com base na abordagem (auto) biográfica, que estruturou a coleta e a análise dos dados, a partir das *histórias de vida cruzadas*, especificamente do trabalho com a *biografia educativa*. Descrevo o percurso realizado durante o trabalho de campo.

Na quarta seção, procuro delinear um perfil das seis estudantes, segundo as representações que construí ao longo dos encontros, como também nas salas de aula da EJA. Relato a experiência com essas alunas; transcrevo e comento os resultados, relacionando-os aos fundamentos teóricos, ao buscar descrever e analisar as práticas culturais de leitura na infância, na adolescência, na juventude, na vida adulta e no início da velhice, tomando como referência os lugares e as condições de socialização dessas três gerações de mulheres.

Na quinta seção, apresento as considerações finais, destacando as (in) conclusões a respeito das questões que envolvem as mulheres negras da EJA. Aponto objetivamente os resultados obtidos com este trabalho e as novas possibilidades de investigação, ao formular questões que foram suscitadas durante a realização da pesquisa.

## 2 LEITURA E FORMAÇÃO: CONCEITOS E REPRESENTAÇÕES

Em momentos e lugares diferentes, realidades sociais são construídas, a partir de classificações, divisões e delimitações, compartilhadas por um determinado grupo. Todos esses processos contribuem para a criação do mundo social como forma simbólica. Para compreender essa questão, me aproprio da definição de representação social, proposta por Moscovici (1978), na década de 1960: “[...] um conjunto de conceitos, proposições e explicações originadas na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais” (MOSCOVICI, 1978, p. 181).

Na perspectiva de Farias (2005, p. 34), a representação social “[...] expressa uma espécie de ‘saber prático’ de como os sujeitos sentem, assimilam, apreendem e interpretam o mundo, inseridos no seu cotidiano, sendo, portanto, produzidos coletivamente na prática da sociedade e no decorrer da comunicação humana”. Partindo dessas ideias, torna-se possível afirmar que as representações sociais da leitura são construídas a partir do conjunto de crenças compartilhadas por um determinado grupo e relacionadas ao acúmulo de experiências vividas, no cotidiano, ao longo de gerações.

Chartier (1990, p. 17) afirma que as “[...] representações do mundo social [...] embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”. Os discursos legitimam um projeto reformador ou justificam, para os indivíduos, as suas escolhas e condutas, produzindo *estratégias*<sup>9</sup> e práticas sociais, escolares, políticas, que tendem a impor uma autoridade à custa de outros socialmente desprestigiados.

Essas ações nos conduzem a pensar, à primeira vista, que as representações que os grupos modelam sobre eles próprios e sobre os outros são formas de impor o respeito e a submissão, por meio de um constrangimento interiorizado. Mas como explicar a existência de práticas que exibem uma maneira própria de estar no mundo, contraditoriamente construída pelos diferentes grupos?

Chartier (1990) considera que diversas representações convergem e divergem em um mesmo tempo e espaço. Nessa atribuição de sentidos, as representações enunciam relações de poder. Esse caráter relacional é abordado por Foucault (2002), quando adverte que o poder não deve ser tomado como um fenômeno de dominação de um indivíduo ou de um grupo

---

<sup>9</sup> Cf. DE CERTEAU, 1994, p. 47; CHARTIER, 2003a, p. 153 e 154.

sobre os outros; ele funciona de forma circular, em cadeia, perpassa disseminadamente toda a organização social. Assim, todos “estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão (FOUCAULT, 2002, p. 183). Na análise foucaultiana, o poder permeia todo o mundo social, a partir de uma multiplicidade de correlações, inseridas na vida cotidiana. Ao desvincular o poder da ideia de sujeição dos indivíduos, é possível abandonar qualquer padrão centralizador. Esse ponto de vista permite perceber como as relações de poder se manifestam e se reproduzem numa determinada sociedade.

Compreender os mecanismos pelos quais um grupo consegue subverter o que lhe foi imposto, é o que busco neste estudo com mulheres negras da EJA. No Brasil, existiram leis que impediram os negros e seus descendentes de ocupar os bancos escolares. Apesar disso, naquela época, e ainda hoje, negros e negras têm utilizado a prática da leitura para os mais diversos fins, inclusive para a diversão. Aqui nesta pesquisa, o que me proponho a observar, em meio à complexidade da vida, são as representações que essas mulheres têm de si mesmas e da leitura, bem como as ações empreendidas por ela, levando em consideração as condições em que têm estado inseridas.

Ao longo do tempo, interações sociais, práticas, modelos, pensamentos, conceitos e representações de leitura têm sido construídos e transmitidos. Aqui nesta pesquisa, me apropriro do pensamento de Freire (1986):

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura do mundo, de tal maneira que “ler mundo” e “ler palavra” se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta. E “ler mundo” e “ler palavra”, no fundo, para mim, implicam “reescrever” o mundo. Reescrever com aspas, quer dizer, transformá-lo (FREIRE, 1986, p. 15).

Freire (1986) fundamenta o conceito mais amplo de texto, estabelecendo a compreensão crítica do ato de ler, que não deve ser limitado à decodificação da linguagem escrita, mostrando que, desde a infância, todas as pessoas são leitores em formação, mesmo aquelas que não dominam as habilidades de decodificação dos sinais gráficos. Aprender a ler e a escrever é, antes de qualquer coisa, aprender a ler o mundo, nas palavras de Freire (1989), aprender a ler a *palavramundo*, desvendando a relação existente entre realidade e linguagem.

Assim, a leitura pode ser compreendida como um fenômeno social, presente em todos os grupos, mesmo nas sociedades de tradição oral<sup>10</sup>, uma vez que o ato de ler, além de ser constituído pela decodificação de sinais gráficos, é também a interpretação e a compreensão do mundo interior e exterior. Diversos autores afirmam que “todas as pessoas são leitoras” (ABREU, 2002; CERTEAU, 1994; CHARTIER, 2003a; FREIRE, 1986; MANGUEL, 1997). “Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial” (MANGUEL, 1997, p. 20).

Essa maneira de conceber a leitura amplia o conceito de texto, ao deixar de delimitá-lo, de restringi-lo somente ao documento escrito. A leitura crítica, desse modo, relaciona o texto que está sendo lido com as experiências de vida do leitor, numa contínua atribuição de sentidos. Assim, o ambiente onde se vive; os acontecimentos da infância, juventude e velhice; os costumes, as crenças, os gostos, os receios, os valores, tudo constitui o contexto que influencia diretamente o ato de ler. Tais experiências individuais são inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas, sendo a liberdade do leitor delimitada pelas convenções e pelos costumes.

O domínio do código linguístico escrito, historicamente, tem possibilitado o acesso aos mais variados textos, informativos, científicos e literários. Nas sociedades grafocêntricas<sup>11</sup>, saber utilizar o código escrito pode auxiliar nos momentos em que é preciso opinar, reivindicar direitos ou até determinar deveres. Os objetivos e necessidades dos leitores definem as várias razões para ler textos. Cordeiro esclarece:

Lê-se para obter informações, seguir instruções, aprender ou ressignificar conteúdos, navegar na Internet, planejar uma aula ou proferir uma conferência, produzir um texto, desenvolver o gosto pela leitura, entreter-se, transitar por outros tempos e lugares reais ou imaginários, escapar à realidade, ou por prazer estético, entre tantas razões que mobilizam o leitor, conforme seus múltiplos desejos e as diferentes situações de comunicação impostas por um dado contexto sócio-histórico-cultural (CORDEIRO, 2004, p. 98).

---

<sup>10</sup> *Sociedades de tradição oral*, aquelas que utilizam a linguagem falada como forma de comunicação e como principal meio de transmissão do conhecimento.

<sup>11</sup> *Sociedades grafocêntricas*, aquelas que utilizam a escrita, na maior parte das vezes, como forma principal de transmissão de conhecimento.

As intenções para a leitura também são abordadas por Lajolo (1993), ao afirmar que ler é essencial para aqueles que almejam participar da produção cultural, da ciência, da filosofia, da arte literária, mas também para aqueles que participam da sociedade contemporânea, que elegeu a escrita como código oficial, pois querem ou precisam procurar empregos através de anúncios, assinar contratos de trabalho, ler jornais, entre outros.

As representações da leitura permitem compreender os muitos sentidos atribuídos ao ato de ler e ajudam a entender como os sujeitos se relacionam com a cultura escrita e com as práticas de leitura. No Brasil, há aqueles que valorizam a leitura como uma fonte de conhecimento para a vida; há quem a utilize de forma pragmática e há também aqueles que a empregam apenas como meio de adquirir melhores posições na escola, ou como atualização profissional, vislumbrando uma melhoria das condições socioeconômicas.

As relações de poder produzem mecanismos que estruturam o mundo. Dessa forma, em sociedades grafocêntricas, como a brasileira, ainda hoje, existe um grande número de indivíduos que estão excluídos do usufruto da leitura de textos escritos, mas encontram maneiras diferentes de acessar esse tipo de informação, ao retornar aos bancos escolares, solicitar a ajuda de familiares, vizinhos ou amigos, entre outros. Assim, ao ler o mundo, percebem necessidades e articulam ações que podem auxiliar numa melhor interação e compreensão do seu lugar na sociedade. Essas ações são chamadas por De Certeau (1994) de *táticas*. Nas palavras de Chartier (2003a), as *táticas* são as maneiras de fazer alguma coisa apesar de. Assim, o desejo de ser inserido em um mundo, que tem a escrita como símbolo de prestígio, tem mobilizado vários grupos: indígenas, negros, imigrantes, mulheres, operários, camponeses, entre outros.

## 2.1 LEITURA, ESCOLA, FAMÍLIA E OUTRAS INSTITUIÇÕES DE FORMAÇÃO

Os lugares de formação, mencionados por Josso (2007), possibilitam situações educativas, que acolhem pessoas, cujas expectativas e motivações referem-se à problemática de posicionamento na sociedade. A formação, vista como um processo de aprendizagem de competências e de conhecimentos técnicos e simbólicos, constitui-se em atividades educativas que “visam transmitir saberes: saber-ser, saber-fazer e saber-pensar socioculturais” (JOSSO, 2004, p. 198). O processo formativo, conforme Josso (2004), envolve tempo, suportes eficazes e um conjunto complexo de limitações:

- as relativas aos hábitos, tradições das nossas instituições e organizações (registro histórico);
- as das convenções horárias no seio de uma sociedade e de uma cultura (registros antropológico, sociológico e econômico);
- as dos conhecimentos biológicos consensualmente admitidos, por exemplo a capacidade de concentração (registro psicossomático);
- as dos nossos conhecimentos relativos ao fator escala na movimentação dos grupos, associada às condições de possibilidade de realização de um trabalho interativo (registro psicológico);
- as da lógica interna dos conhecimentos relativos e das competências que são as que estão em jogo nas aprendizagens (registro epistemológico);
- as do calendário próprio da organização e da instituição (registro econômico);
- as das dificuldades anteriormente assinaladas pelos aprendentes, associadas ao processo de aprendizagem específico (registro psicológico, sociológico e cultural);
- e, finalmente, as dos níveis de domínio exigidos pelos contextos socioculturais de exercício de competências e de utilização dos conhecimentos (registros econômico e político) (JOSSO, 2004, p. 198).

Articular essa rede de *limitações* é algo desafiador, pela singularidade de cada indivíduo e pela dimensão de ressignificação do conhecimento. Ao longo da história, a família, a igreja e a escola têm sido as principais instituições de formação e sociabilidade. Quando nos referimos às mediações entre leitura e escrita, ainda hoje, na contemporaneidade, a escola desempenha o papel central como agência de formação.

Muitos indivíduos, ao interagir com o mundo da lectoescrita, procuram as instituições escolares. Nestas, podemos encontrar estudantes que tiveram sua formação inicial dentro ou fora dos estabelecimentos formais de ensino. Dependendo dos objetivos e necessidades de cada leitor, os modos de ler, conscientes ou inconscientes, podem apresentar diferentes feições e intensidades. Dessa forma, Cordeiro afirma que:

A escola deve estar atenta a tais procedimentos, e o professor deve ter um conhecimento sólido do quanto os processos cognitivos, sociais, culturais e afetivos de cada leitor são acionados no ato de ler, desempenhando um papel fundamental na sua formação leitora (CORDEIRO, 2006, p. 68).

As práticas educativas têm ocorrido também fora da escola, provocadas pelas condições e/ou oportunidades que um sujeito pode ter. No Brasil, pessoas que não tiveram acesso à escola, ou tiveram uma escolarização limitada, têm se inserido na cultura, já marcada pela escrita. Diferentes situações podem influenciar a inserção no mundo grafocêntrico: a aprendizagem inicial das habilidades básicas de leitura; a vivência nos centros urbanos ou em outros espaços e redes de sociabilidade, em que o impresso circula com facilidade; o comprometimento em processo autodidata, entre outros.

A leitura integra também o processo de formação em muitas instituições religiosas, no cenário brasileiro. Nestes estabelecimentos, as pessoas leem o livro sagrado e/ou jornais, revistas e outros impressos, produzidos para serem utilizados como suporte da compreensão das escrituras sagradas. Lê-se com o objetivo de formar continuamente a mentalidade de todos os fiéis; possibilitar a reflexão sobre o vínculo fé-vida; auxiliar na interação; orientar a manutenção da fé e construir a existência baseada nos ensinamentos.

A leitura visa a fortalecer, cada vez mais, o grupo religioso e, por isso, são realizadas sessões nos templos e nas casas. Nos encontros, são feitas leituras em voz alta e/ou a *leitura orante*, acompanhada por uma oração. Muitas pessoas também leem, solitária e assiduamente, os livros sagrados, buscando aperfeiçoar seus conhecimentos básicos, sendo ou não membros ativos dos diversos setores das instituições religiosas.

Além da influência das religiões, diversos fatores podem contribuir para a realização de práticas de leitura de impressos: ter acesso a livros ou a outras formas de escritos, nas mais variadas instituições de formação; frequentar bibliotecas ou livrarias, com acervos interessantes; ter uma educação formal ou informal, que privilegie a contação e/ou leitura de histórias escritas; fazer parte de uma tradição cultural, que valorize a leitura da palavra; receber estímulo à prática da leitura e/ou ter tempo para ler materiais impressos; ter liberdade de escolha de livros; ter poder aquisitivo, entre outros. Se avaliarmos a conjuntura do Brasil, perceberemos que o conjunto desses fatores não está disponível para a maior parte da população.

Promover o encontro com livros, jornais e revistas é sem dúvida uma das formas de possibilitar o desenvolvimento da leitura da palavra, já que é preciso interagir com a diversidade textual no mundo contemporâneo. Em muitas famílias, o adulto, ou um jovem, representa o papel de mediador entre os mais novos e o mundo das práticas de leitura. Ao contar e/ou ler histórias, comprar livros, visitar livrarias ou bibliotecas, bisavós, avós, pais, mães, irmãos, tias e tios, padrinhos e madrinhas realizam o ritual de iniciação dos pequeninos. Nesse cerimonial, na maior parte das vezes coletivo, crianças jovens e adultos adentram o mundo da imaginação, do mistério, da aventura e da diversão.

Ao recordar experiências vividas por mim e/ou por meus alunos, relembro imagens de práticas de leitura: nas varandas e nas casas de farinha, as leituras e invenções empolgantes dos cordéis; à noite, num ambiente acolhedor e familiar, onde lendas, fábulas, causos e anedotas encantam aqueles que ouvem atentamente e chegam a acreditar na veracidade das histórias; no caminho da fonte, as moças comentam os capítulos da radionovela e os contos populares, que aquecem o coração; ao pé da cama, antes de dormir, as fantasias e o final feliz

dos contos de fadas; um único livro lido todas as noites e cada noite como se fosse a primeira vez; além da leitura da Bíblia, como sinal de respeito, associada à experiência de prazer.

O diálogo entre texto e leitor, realizado para além da dimensão utilitária e pragmática da leitura, institui uma forma particular de construir o conhecimento, pois, ao mesmo tempo em que produz uma inter-relação produtiva e crítica, é também um convite ao prazer. Essa perspectiva de leitura, associada à literatura, possibilita tanto a transformação da realidade pessoal do sujeito leitor quanto a da sua realidade social e histórica.

A leitura de textos literários, escritos ou orais, vinculada à leitura crítica do mundo, constitui-se meio de acesso ao simbólico e ao universo cultural de uma sociedade. Trata-se de uma atividade que dá significado ao mundo e, por isso, pode ser entendida como fonte de inspiração, de evasão, de refúgio e de produção de conhecimento. Dessa maneira, a literatura pode conceber:

[...] um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens (BRASIL, 1997, p. 29 e 30).

A escola, enquanto principal instituição formativa, deve ser um local para a promoção das práticas de leitura. As condições favoráveis para que isso aconteça dependem dos recursos disponíveis e do uso que se faz deles. A realização de atividades didáticas equivocadas, na fase inicial da aprendizagem da lectoescrita e ou durante os trabalhos com os mais variados textos, pode provocar o desprestígio e ou o repúdio ao ato de ler. Nesse sentido, é preciso repensar o lugar da escola na constituição do leitor. Trabalhar com textos literários no ambiente escolar “é uma tarefa de construção de novas formas de lidar com a literatura e de desconstrução das amarras e regras que a pedagogia teima em prescrever e rotular” (CORDEIRO, 2006, p. 69).

Nas escolas, certas práticas de leitura já foram abandonadas, embora os testes de múltipla escolha e os resumos comentados ainda persistam como métodos avaliatórios punitivos. Alguns professores estabelecem regras e julgam, ou fazem apenas atividades relacionadas a um ensino estático e mecânico. Essa relação professor-aluno pode levar o estudante a aderir cegamente ao discurso do professor ou repudiar o ato de ler, porque, nesse caso, “provar que leu significa silenciar a própria leitura e aderir à leitura do outro, sem um distanciamento crítico” (NUNES, 1998, p. 32).

Existem outros motivos que podem provocar a desvalorização do ato de ler no espaço escolar: o fato de a leitura não proporcionar acumulação de capital; as paupérrimas condições de sobrevivência da população; o fato de alguns estudantes só se preocuparem com as atividades mecânicas de decodificação e codificação, entre outras. Como consequência, ocorrem problemas de indisciplina, de repetência e de evasão. Nessa conjuntura, tem-se uma concepção equivocada do aluno como *não leitor*, entendido como aquele que, apesar de saber, não gosta de ler e, por isso, não tem essa prática como frequente em sua vida. Nessa perspectiva, o que pode fazer a escola? Entre muitos caminhos que apontam para um trabalho voltado para a formação de leitores, destaco duas condições que me parecem relevantes: ter um acervo disponível, que possibilite a interação dos estudantes com uma diversidade textual; ter educadores preparados para estimular a formação da leitura da *palavramundo*.

Ao observar as possíveis causas para o desprestígio da leitura no ambiente escolar, poderíamos, inicialmente, concordar com a ideia de que há uma crise da leitura no Brasil. Abreu (2001), pesquisadora brasileira, com estudos no campo da História Cultural, contesta esse 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. Essa autora sugere que “[...] se abra mão da tarefa de julgar e hierarquizar o conjunto de textos empregando um único critério e se passe a compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criada” (ABREU, 2006, p. 110).

No Brasil, a hierarquização dos textos tem ofuscado as práticas de leitura aqui existentes. Abreu (2002) analisa o contexto do país, ao apresentar os resultados de uma pesquisa intitulada *Retratos da Leitura no Brasil*<sup>12</sup>, mostrando, entre 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 dos muitos problemas, nas escolas brasileiras, é possível encontrar leitores do mundo e da palavra. No ensino fundamental e no ensino médio, podemos ver crianças, jovens e adultos carregando ou lendo os mais variados tipos de texto. Os motivos para ler são também diversos: para conseguir algum tipo de informação; para diversão ou na busca de uma evolução espiritual. Entre o material escrito, é possível observar: revistas em quadrinhos; jornais, principalmente as notícias sobre esportes e violência, além do encarte com os resumos

---

<sup>12</sup> 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 três anos de escolaridade, residentes em 46 cidades. Isso corresponde a um universo estimado de 86 milhões de pessoas. Essa enquête foi realizada por A. Franceschini Análises de Mercado, 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.

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 autoajuda, da literatura infanto-juvenil, ou alguns, que a mídia divulga como os mais lidos, tais como *Harry Potter*, *O caçador de pipas*, *O código Da Vinci*, *O monge executivo*, entre outros.

A maior parte desses 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 Allan Poe, contudo, durante conversas informais, às vezes, descobrimos verdadeiros amantes de uma literatura, que parece tão distante de seus mundos.

Esponaneamente, muitos estudantes 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 destes escritos são os empréstimos ou recebimento de doações, pois poucos possuem poder aquisitivo para compra.

Uma grande parte da “população brasileira tem pouco ou nenhum acesso a materiais escritos. É certo também que outra parcela tem a possibilidade de pleno acesso” (ABREU; BRITTO, 1999, p. 10). Essa situação tem origem nas relações de poder, instituídas no decorrer da história. Abreu (2002) afirma que, no Brasil, embora existam leitores em todas as classes sociais, a situação é injusta, pois a distribuição de livros acompanha a distribuição de renda, por isso é preciso criar condições sociais para que as práticas de leitura de impressos aumentem significativamente, enfrentando as históricas desigualdades sociais brasileiras.

Recorrer a Bourdieu (1998) é oportuno para refletir sobre essa questão. Esse sociólogo propõe uma discussão sobre a reprodução e legitimação dessas desigualdades, afirmando que os alunos são atores socialmente constituídos. Assim, “[...] cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 1998, p. 41 e 42, grifo do autor).

A bagagem transmitida pela família inclui certos componentes que passam a fazer parte da subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural na sua forma *incorporada*. Dessa maneira, a ação do estudante nas instituições escolares é o resultado das influências recebidas, tanto na escola quanto em outros espaços educativos, especialmente na família.

No Brasil, a relação de diferença entre as classes sociais produziu um quadro de desigualdade, que influencia, até hoje, a educação escolar. A intenção de obter melhores condições de vida, por meio da educação, tem sido uma meta constante para que homens e mulheres articulem *táticas*<sup>13</sup>. As ações iniciais têm envolvido o domínio do código linguístico escrito. São muitas as dificuldades, que, às vezes, perpassam a educação informal, mas na maior parte das situações, a busca pela escola, ainda hoje, mobiliza grande parte da população brasileira. O poder público, pressionado por entidades ou por iniciativa própria, tem criado projetos tentando resolver o problema provocado pela história de exclusão. Experiências voltadas para o campo educativo têm sido registradas, ao longo do tempo.

## 2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LEITURA E INSERÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos – EJA sempre fez parte da história do Brasil. Na Colônia, no Império e, por conseguinte, nos primeiros anos de República, as ações nesse campo foram pouco significativas para atender à demanda da população. A EJA, assim, “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela [...]” (SOARES, 2002, p. 32).

Tentativas de implementar uma política educacional voltada para jovens e adultos começaram a ser pensadas na década de 1920. Fatores de ordem socioeconômica contribuíram para que reformas educacionais comessem a ser aplicadas, com o crescimento da população urbana, após a expansão do processo de industrialização, que passou a requerer a formação de mão de obra especializada. Empresários e movimentos operários pressionaram o governo da época que, preocupado em desenvolver uma “[...] educação para o trabalho, atendendo as exigências do processo econômico” (SEVERINO, 1986, p. 81), criou, em 1925, as primeiras escolas noturnas, por meio da Lei Rocha Vaz.

Políticas públicas mais efetivas só começaram a ser delineadas na década de 1940, quando o Estado brasileiro formulou *estratégias* que visaram a atender a um grande contingente de estudantes. Nessa perspectiva, com o objetivo de integrar os adultos num

---

<sup>13</sup> Cf. DE CERTEAU, 1994, p. 47; CHARTIER, 2003a, p. 153 e 154.

mundo que a escola não lhes havia proporcionado, ensinando-lhes, fundamentalmente, leitura, escrita e matemática, foram criadas várias campanhas:

- a) a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, de 1947;
- b) a Campanha Nacional Educacional Rural, de 1952;
- c) a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, entre 1959 e 1960;
- d) a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo, de 1962.

Na década de 1960, as ideias de Paulo Freire inspiraram uma nova concepção de educação de adultos, baseada em elementos de conscientização, para além da aquisição e produção de conhecimentos cognitivos. O pensamento de Freire influenciou os principais programas, no Brasil, naquele período, sendo as práticas educativas chamadas de *educação popular*. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo o país de Programas de Alfabetização, orientados pela proposta freiriana, porém, com o golpe militar, daquele ano, muitas ações educativas deixaram de acontecer.

Em 1967, o governo militar lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, por meio da Lei n. 5.379/67, com o objetivo de proporcionar a alfabetização funcional de jovens e adultos. Esse 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 ideia de “bom comportamento”, além de justificar os atos da ditadura para uma população que vivia na mais absoluta miséria.

Conforme Beisiegel (2003, p. 23), o Mobral “em muitos aspectos era apresentado com antítese dos movimentos que vinha substituir” e, apesar de os textos oficiais negarem, a principal preocupação era fazer com que os alunos aprendessem a ler e a escrever, sem uma preocupação maior com a formação do homem, sem uma preocupação com a conscientização. O Mobral foi modificado, buscando alternativas para garantir sua continuidade. Após o começo da campanha de alfabetização de adultos, passou a se referir também à educação continuada de adolescentes. Dessa maneira, foram criados vários programas, entre eles: o Programa Cultural, o Programa de Profissionalização, o Programa de Educação Comunitária para a Saúde, o Programa de Esporte, o Programa de Autodidatismo.

Em 1975, após a denúncia de atendimento a crianças de nove a quatorze anos, o corpo técnico do Mobral teve de enfrentar uma Comissão Parlamentar de Inquérito – CPI, instaurada pelo Senado Federal, para apurar os destinos e a aplicação dos recursos financeiros, além dos falsos índices de analfabetismo. Apesar das irregularidades, Corrêa (1979) relata

que, em 1978, o Mobral atendeu a “quase 2 milhões de pessoas, atingindo um total de 2.251 municípios em todo o país” (CORRÊA, 1979, p. 459). No entanto, a recessão econômica, a partir da década de 1980, inviabilizou esse conjunto de programas, que custava à nação altos recursos. Assim, o Mobral foi incorporado pela Fundação Educar, que, de acordo com Soares (2003), passou apenas a supervisionar e acompanhar as instituições e secretarias que recebiam os recursos para execução dos programas de ensino. Em 1990, Ano Internacional da Alfabetização, o governo do presidente Fernando Collor de Mello extinguiu a Fundação Educar e não criou nenhuma instituição que assumisse as funções federais de articular uma política em prol da alfabetização de jovens e adultos.

Apesar dos problemas em relação às políticas públicas para a educação, Ribeiro, V. (2001, p. 45) conta que com “a crescente expansão dos sistemas de ensino fundamental que ocorreu no Brasil, especialmente, a partir dos anos 1970, os índices de analfabetismo absoluto da população jovem e adulta vieram diminuindo consideravelmente”. Neste período, o povo começou a se organizar.

Em meados da década de 70, movimentos populares, sindicais e de comunidades de base começaram a se manifestar, como uma reação da sociedade ao autoritarismo e à repressão. Faziam-se também presentes diversos movimentos defensores do direito à diferença e contestadores das múltiplas formas de discriminação entre as quais as relativas às etnias e ao gênero. Renascia a sociedade civil organizada, acionada pelas condições socioexistenciais de vida marcadas pela ausência de liberdade, de espaços de participação e de ganhos econômicos (MEDEIROS, 2005, p. 5).

Essas manifestações foram importantes para a reconstrução de práticas voltadas para a educação popular, contudo, em muitos casos, os estudantes continuaram a ser vistos sob uma perspectiva reducionista. “Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1ª à 4ª ou da 5ª à 8ª” (ARROYO, 2006, p. 23).

Várias iniciativas, com o passar dos anos, tentaram reconfigurar a EJA. Assim, o Estado brasileiro, em 2000, aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de assegurar o pleno exercício do direito de todos à educação. Estas estabelecem três funções para a EJA: a *função reparadora*, que visa à restauração de um direito negado e ao reconhecimento da igualdade de todo e qualquer ser humano; a *função equalizadora*, que, ainda que tardia, possibilita a reentrada no sistema educacional, daqueles que “[...] tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela

evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas [...]” (BRASIL, 2000, p. 9); a *função qualificadora*, que, no sentido de educação permanente, propicia “a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida [...] cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (BRASIL, 2000, p. 11).

Desse modo, na contemporaneidade, a EJA tem sido compreendida como:

[...] processos, políticas e práticas educacionais voltadas para a juventude e para a vida adulta, realizados dentro e fora do contexto escolar. Trata-se, portanto, de um conjunto de práticas, vivências e propostas que lidam diretamente com a construção social, histórica e cultural das categorias de idade (GOMES, 2006, p. 87).

Assim, a EJA constitui-se em um campo de direitos para os estudantes e de responsabilidade pública para o Estado<sup>14</sup>. É um campo da educação que se dedica a atender a um público que, na sua maioria, não teve acesso e/ou permanência na escola, em idades que lhes era de direito. É também um campo de formação e de investigação, que busca compreender, interpretar, descrever, refletir e analisar as trajetórias, histórias de vida, saberes, ensinamentos e conhecimentos produzidos por pessoas jovens e adultas.

A EJA, durante muito tempo, foi associada às séries iniciais do ensino fundamental, provavelmente pelo alto índice de analfabetismo do país. Nos dias atuais, do ponto de vista da formação, ela é dividida em três modalidades: além das turmas do ensino fundamental até à 4ª série, a EJA abrange modalidades relacionadas ao ensino fundamental de 5ª à 8ª série e também o ensino médio. Neste contexto, Soares (2005) relata que as iniciativas voltadas para a EJA crescem de maneira significativa, visando a alfabetizar, garantir a escolarização, além da formação profissional, qualificação e requalificação do trabalho. Sendo assim, o novo conceito de EJA orienta outros processos formativos, além da alfabetização.

A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania [...] A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas [...]. Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros (BRASIL, 2000, p. 9 e 10).

---

<sup>14</sup> Cf. ARROYO, 2006, p.19.

Desta maneira, qualquer pessoa que tenha interrompido a sua formação escolar, independentemente do motivo, poderá retomar os seus estudos, de um modo mais igualitário, em relação aos conflitos da sociedade. Os processos de exclusão, vividos por grande parte da população brasileira, afetam de forma perversa homens e mulheres de origem negra, certamente, como consequência da herança histórica. O desejo de modificar a sua condição social tem estado na base do pensamento de muitos estudantes e a EJA tem sido a forma institucional escolhida para se alcançar os objetivos. Oliveira (2001), assim, caracteriza o adulto e o jovem da EJA:

Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muitos frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência de trabalho rural na infância e na adolescência, [...] busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, [...] ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas de escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo o ensino médio (OLIVEIRA, 2001, p. 16).

A minha experiência como professora, na escola pública, me fez perceber muitos aspectos relacionados, especificamente, aos estudantes da EJA. Na cidade de Salvador, a maioria é de origem negra. São jovens e adultos que deixaram a escola, por motivos diversos, vivem em bairros populares e, por vezes, têm um histórico de retorno e posterior abandono do ambiente escolar. São jovens em busca do primeiro emprego; adultos em várias idades; pais e mães de família, avôs e avós; domésticas, vigilantes, motoristas, operários da construção civil, porteiros, comerciários, artesãos, auxiliares de serviços gerais, vendedores ambulantes, entre outros. Alguns estudantes encontram-se desempregados; outros, por trabalharem durante a noite, terminam por frequentar a escola em dias alternados.

As turmas da EJA, de um modo geral, englobam estudantes com faixa etária e estágio de conhecimento escolar bastante heterogêneos. A maioria está há mais de cinco anos sem estudar. Alguns são oriundos de programas, que proporcionam concluir o ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, em até seis meses. Na tentativa de se alfabetizar, de concluir o ensino fundamental, ou o ensino médio, ou buscando relembrar os assuntos estudados há mais de dez anos, muitos jovens e adultos retornam à escola, porque precisam de um certificado para conseguir ou manter um emprego, ou porque estão em busca do sonho de ser aprovados no vestibular. Muitos apresentam dificuldades na aprendizagem de algumas disciplinas; leem sem

fluência; escrevem textos com muitos equívocos ortográficos. Outros querem aprender tudo o que for possível para ingressar em uma faculdade.

A diversidade de educandos na EJA abrange também as categorias de idade. As turmas do ensino fundamental são compostas por alunos a partir dos 14 anos; as do ensino médio são formadas por estudantes a partir de 18 anos. Podemos encontrar em uma mesma sala de aula, estudantes de várias gerações, o que pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento das atividades.

Giovanetti (2006) ressalta duas questões básicas que vêm se constituindo em referências para a EJA: a primeira é a origem social dos educandos, ou seja, seu pertencimento à população de baixa renda; a segunda, é a concepção de educação como “um processo de formação humana que visa a contribuir para o processo de mudança social” (GIOVANETTI, 2006, p. 244), absorvida do legado da Educação Popular.

O Movimento de Educação Popular, associado, sobretudo, ao pensamento de Paulo Freire, toma como ponto de partida o reconhecimento da condição social de vida dos educandos. Com isso, contraria a proposta de uma inserção escolar realizada pela via de integração em um sistema excludente, que trata as desigualdades como naturais. Arroyo (2001, p. 121) chama a atenção para o fato de que precisamos: “Reeducar o olhar docente para ver os educandos e as educandas em suas trajetórias não apenas escolares, mas também de vida, sua condição de sujeitos sociais e culturais, de direitos totais”. Para reeducar o seu olhar, o educador da EJA precisa: tomar o conhecimento prévio do estudante como ponto de partida para as ações pedagógicas; conhecer quem é seu aluno; repensar os currículos, como formas mais adequadas às necessidades dos estudantes; buscar uma formação docente de acordo com as especificidades deste grupo.

Os princípios norteadores da Educação Popular deixaram também como herança para a EJA a ênfase no caráter dialogal de toda relação pedagógica. É a partir do diálogo que tenho aprendido sobre os estudantes e revisto, a cada dia, a minha prática pedagógica. Estes homens, mulheres, jovens e adolescentes, excluídos de bens simbólicos que a escolarização deveria garantir, “repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social” (ARROYO, 2006, p. 30). Vivem, ao mesmo tempo, histórias individuais, com trajetórias e aprendizagens. Carregam “saberes, conhecimentos, escolhas, experiências de opressão e de libertação. Carregam questões diferentes daquelas que a escola maneja” (ARROYO, 2006, p. 35). Como sujeitos socioculturais, são protagonistas de suas histórias.

Esses educandos demonstram o desejo de transformação. Estudar ainda é um dos meios de realizar seus projetos de vida, e o domínio da leitura e da escrita são, geralmente, tomados como ponto de partida para que *táticas*<sup>15</sup> sejam articuladas. As mulheres, especificamente, durante muito tempo, ocuparam uma posição de desvantagem em relação à quantidade de homens escolarizados.

Nogueira (2005) conta que somente a partir de 1940, quando foi iniciado, no Brasil, o processo de democratização do sistema de ensino, as mulheres começaram a reverter essa condição. Baseando-se nas informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, sobre o Censo 2000, esta autora relata que a “proporção de pessoas analfabetas já é significativamente menor entre as mulheres do que entre os homens em todos os grupos com até 39 anos de idade” (NOGUEIRA, 2005, p.70).

Na contemporaneidade, as novas gerações do sexo feminino estão conseguindo transformar a situação histórica de desigualdade, contudo se avaliarmos a questão de gênero, associada à herança escravocrata brasileira, perceberemos que a mulher negra, oriunda das classes de baixa renda, tem enfrentado muitos obstáculos, que parecem predeterminar seu lugar na sociedade.

### 2.3 MULHER NEGRA: REPRESENTAÇÕES, TRAJETÓRIAS E (TRANS) FORMAÇÃO

A história, durante muito tempo, retratou a mulher como submissa: mãe e esposa abnegada, disciplinada pelos homens, educadas para servir ao marido e aos filhos. Almeida (1998) relata que as mulheres viviam sob limites severos: “[...] guardadas zelosamente por pais, irmãos e maridos, mantidas intencionalmente na ignorância, não poderiam, senão por meio da educação, ter condições de comandar suas vidas e inserir-se no ainda limitado espaço público” (ALMEIDA, 1998, p. 33 e 34). Aquelas que tivessem boas condições econômicas poderiam se garantir por meio do casamento ou da fortuna familiar. O que acontecia às moças que nasciam em famílias de classes sociais menos favorecidas?

Para as mulheres do povo, a ausência de instrução e o trabalho pela sobrevivência sempre foram uma dura realidade. O mesmo pode ser dito a respeito da raça e, para as mulheres negras, o estigma da escravidão

---

<sup>15</sup> Cf. DE CERTEAU, 1994, p. 47; CHARTIER, 2003a, p. 153 e 154.

perdurou por muito tempo, só lhes restando os trabalhos de nível inferior e a total ausência de instrução (ALMEIDA, 1998, p. 35).

Posturas sexistas têm reproduzido representações que contribuem para manter as mulheres numa posição de inferioridade. No Brasil, o processo de exclusão, que atinge o povo negro<sup>16</sup>, aponta para a presença de um conjunto de desvantagens para essa população. As restrições impostas, sobretudo à mulher negra, têm sua origem na própria história do país e, até os dias de hoje, fatores de ordem socioeconômica e étnico-racial<sup>17</sup> dificultam o acesso a vários serviços, entre eles, a educação escolar.

O termo “negro” era usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados. Esse sentido negativo da palavra tem se estendido até hoje, no entanto, ser negro no Brasil não se limita apenas às características físicas; trata-se também de uma escolha política. É negro, aqui, quem assim se define e quem reconhece sua ascendência africana.

O vocábulo “[...] negro é carregado de conceitos e preconceitos. É carregado também de lembranças, de lutas na construção da identidade [...] nos remete a sujeitos sociais históricos, a diversidades raciais e culturais” (GOMES, 1995, p. 44 e 45). A questão da desigualdade entre classes sociais, gênero e raça, entre outras, provoca a produção de mecanismos excludentes, que levam à discriminação.

Na contemporaneidade, muitos pesquisadores retomam a discussão a respeito das relações étnico-raciais e das trajetórias de luta da população negra, a exemplo de Cavalleiro (2000); Menezes (2000, 2003, 2006); Queiroz (1996, 2001); Santos (1990); Silva, A. (2001, 1995). Sobre essa temática Souza, F. (2005), pesquisadora baiana, denuncia:

[...] na maioria das cidades brasileiras vê-se como “normal”, por exemplo, um número majoritário de negros exercendo funções de subalternidade em empregos de baixa remuneração, circulando pelo centro da cidade e pelos chamados bairros nobres no exercício de tais funções, situações em que quase não são notados como pessoas, fazem parte do cenário – são invisíveis. O fato, todavia, não é apreendido como resultado de um processo histórico de exclusão das oportunidades educacionais e do mercado de trabalho (SOUZA, F., 2005, p. 35).

<sup>16</sup> Aproprio-me das ideias de Silva, P. (2003); Munanga (2004); Gomes (1995), como também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) para refletir sobre as questões que envolvem a população negra.

<sup>17</sup> Raça é aqui entendida como “um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação” (MUNANGA, 2004, p. 6). Esse antropólogo afirma que, apesar de atualmente, o conceito de raça nada ter de biológico, o uso ainda persiste tanto no popular como em trabalhos e estudos produzidos na área das ciências sociais. Etnia é aqui definida no sentido da herança biológica, histórica e das influências culturais, como também no sentido político, associado a raça, enfatizando as relações de poder.

A trajetória escolar do povo negro, em especial da mulher negra, tem sido marcada pela proibição de acesso e/ou pelas dificuldades de permanência na escola. Na Colônia, exploradores e autoridades agiam de forma a conseguir que escravizados e libertos<sup>18</sup> só aprendessem o mínimo necessário para obedecer às suas ordens. A brutalidade fazia parte da educação das crianças negras, que tinham de trabalhar pela sobrevivência.

A estrutura escravista brasileira, associada a algumas leis, impediu a maior parte da população negra de participar da educação formal. A Constituição de 1824, por exemplo, reservava a todos os *cidadãos* o direito à educação primária gratuita, porém a *cidadania* estava restrita às pessoas livres ou às libertas. Já a Constituição de 1891 retirou de seu texto a referência à gratuidade da instrução e condicionou o exercício do voto à alfabetização.

Essas constituições desconsideravam a “existência e manutenção de privilégios advindos da opressão escravocrata e de formas patrimonialistas de acesso aos bens econômicos e sociais” (BRASIL, 2000, p. 14). Dessa maneira, somente uma pequena parcela da população era considerada como portadora de direitos e, por isso, negros, indígenas e grande parte das mulheres brancas ficavam excluídos, já que a concepção de cidadania era restrita, na maior parte das vezes, às pessoas da elite econômica.

Após a abolição e também após a proclamação da república, não foram criadas políticas de inclusão para os africanos e seus descendentes, na sociedade brasileira. A maioria não sabia decodificar a escrita e, pela lei da época, lhe era vetado o direito ao voto. Com isso, a população negra ficou marginalizada, sobrevivendo de afazeres menos qualificados e pouco valorizados, como serviços temporários, domésticos, ou continuaram a servir os senhores como antes, trabalhando nas plantações, garantindo abrigo e alimentação.

Menezes (2003, 2006) apresenta detalhes sobre esse assunto. A crise econômica, na Bahia, entre 1860 e 1920, fez com que os ex-escravizados passassem a se ocupar, sobretudo, da agricultura de subsistência e de produtos como o fumo. Esse período de pobreza acentuada provocou preocupações em relação à sobrevivência. Institucionalmente, os negros não eram mais escravos e embora existisse uma política para afastá-los da segurança da oficialidade pública, os recém-libertos debandaram das lavouras e das senzalas, atraídos pelas transformações da cidade, que anunciava a construção de um novo cenário urbano. Em busca de trabalho, muitos depararam com a discriminação inscrita na cor da pele e, pelas dificuldades socioeconômicas, foram morar nas periferias. A luta pela liberdade, no campo ou

---

<sup>18</sup> *Libertos*, aqueles que receberam carta de alforria ou manumissão.

na zona urbana, se transformou em luta pela igualdade, pelo direito básico de prover o próprio sustento.

A *tática*<sup>19</sup> de inclusão adotada por muitos negros foi lenta e gradual, em especial, pelo domínio da lectoescrita, já que a *estratégia*<sup>20</sup> de exclusão baseava-se em mantê-los fora dos bancos escolares. A maneira com que a população negra tem sido tratada, associada ao fato de ser mulher, em condições socioeconômicas precárias, parece predestinar um lugar subalterno para as mulheres negras, contudo, muitas conseguiram modificar a trajetória de seus caminhos, apesar dos obstáculos.

Schumacher e Vital Brazil (2007) contam que, na década de 1720, começaram a aparecer notícias sobre experiências de ensino para os negros. Iniciativas isoladas, que possibilitaram um certo tipo de escolarização: na Bahia, escravizados ou libertos, que participaram da Revolta dos Malês, em 1835, depois de um dia estafante de trabalho, “após as labutas diárias, reservavam um tempo para a leitura e o aprendizado da escrita árabe” (SCHUMACHER; VITAL BRAZIL, 2007, p. 213).

Instituições incentivaram a educação de homens e mulheres negras. Crianças e adultos passaram a receber instrução preliminar, e a maior parte dessas instituições oferecia ensino em escolas primárias noturnas, gratuitas ou particulares. O objetivo era a formação para o trabalho. Além disso, muitas mulheres davam aulas em suas casas, às vezes gratuitamente e, em outros casos, cobrando uma taxa, com a intenção de ensinar as primeiras letras a crianças, jovens e adultos.

A história da mulher negra, oriunda das classes populares, apresenta aspectos que podem influenciar, interferir e até determinar o destino e o lugar social destas mulheres na sociedade brasileira. Esses aspectos demonstram condições desfavoráveis para o desenvolvimento das práticas de leitura, a saber: a falta de escolarização ou o acesso tardio à escola, muitas vezes tem contribuído para a apropriação tardia da leitura e da escrita; a necessidade de trabalhar na infância, como babás, domésticas, vendedoras ambulantes ou trabalhadoras rurais; a posse desigual de livros e outros impressos, em comparação a homens e mulheres de outros extratos sociais.

Mulheres anônimas ou conhecidas do público têm, no decorrer da história, se empenhado para que elas próprias e/ou seus descendentes conquistem o direito à educação escolar. Uma luta silenciosa tem sido travada por mães, que estão dispostas a garantir, por meio da educação, melhores condições de vida para seus filhos. Muitas vezes, essas mulheres

---

<sup>19</sup> Cf. DE CERTEAU, 1994, p. 47; CHARTIER, 2003a, p. 153 e 154.

<sup>20</sup> Ibid., p. 46; Ibid., p. 153.

têm deixado que as crianças morem com famílias abastadas, para garantir-lhes o sustento e ou proporcionar-lhes uma melhor formação; existem aquelas que têm se mudado para os grandes centros urbanos e têm se submetido aos piores trabalhos, com o sonho de manter os filhos na escola, longe do *cabo da enxada*<sup>21</sup>.

Buscando modificar a sua condição de subalternidade, mulheres adultas, jovens e crianças têm de manter uma dupla jornada: trabalhar e estudar. Esses esforços para (trans) formação de sua condição e ou de seus descendentes têm sido a principal forma utilizada, por diferentes gerações, para transpor obstáculos e obter o acesso à educação formal superior. A população negra, diante de tantos preconceitos, tem criado, com obstinação, diferentes maneiras de adquirir conhecimentos, de aprender a ler e escrever, de ingressar no ensino médio e também de seguir uma carreira universitária.

Essas histórias de vida, muitas vezes desconsideradas, determinam o lugar que muitas mulheres ocupam na sociedade. Existe a crença de que essas estudantes não são leitoras de impressos, justamente, por serem negras e ocuparem lugares subalternos, fazerem parte da população de baixa renda e cursarem a EJA. Muitas se veem por esta ótica, no entanto, empregam a leitura no dia a dia, nos mais diversos usos.

O diálogo que mantenho com as minhas alunas, associado às observações que tenho feito e à minha própria história de vida, me conduziu a levar em consideração tanto as trajetórias escolares quanto os outros aspectos que têm influenciado as vidas dessas mulheres, justamente como recomenda Arroyo (2001). A opção pela abordagem (auto) biográfica, assunto da seção a seguir, contribuiu decisivamente para esse diálogo, ao possibilitar que eu conhecesse um pouco das histórias de vida dessas mulheres e suas experiências com a leitura, dentro e fora dos ambientes formais de ensino.

---

<sup>21</sup> *Cabo da enxada*, expressão utilizada para se referir aos trabalhos nas plantações, nas quais a enxada é o instrumento principal do trabalho.

### 3 HISTÓRIAS DE VIDA, MEMÓRIA E LEITURA: ENTRELACES

O passado de diferentes gerações pode ser evocado pela memória. Aqui nesta pesquisa, para entender o que acontece na contemporaneidade, busco evocar as recordações de estudantes negras da EJA. Aproprio-me das ideias de Halbwachs (1990), precursor da pesquisa no campo da memória, para melhor compreender esse conceito. Na perspectiva desse autor, a memória se inscreve como uma construção social e coletiva, vinculada às representações e aprendizagens nos vários grupos sociais: família, escola, ambiente de trabalho, entre outros. Assim, “[...] nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos” (HALBWACHS, 1990, p. 26). Dessa maneira, as recordações que marcam uma vida, sofrem interferências pessoais e coletivas.

Em suas teses, Halbwachs (1990) evidencia como o tempo, o espaço, a linguagem e as representações influenciam as lembranças. Para esse autor, o passado é constituído da relação com o presente e, por conta disso, a memória precisa ser entendida como manifestação que seleciona e reinterpreta fatos, reformulando assim o passado. Desse modo, a memória é a interação entre lembrança e esquecimento, já que, conforme as circunstâncias, alguns episódios são conservados e outros descartados.

Pollak (1989) conceitua a memória como uma operação coletiva de preservação dos acontecimentos e das interpretações do passado, que se integra “em tentativas mais ou menos conscientes de definir e de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades [...]” (POLLAK, 1989, p. 9). Esse pesquisador reconhece o papel da memória coletiva para compreender a função do *não dito* nas histórias dos sujeitos. O *não dito* significa o esquecimento de um evento ou de certos detalhes, mas também trata-se daquilo que o sujeito confessa a si mesmo, entretanto decide não transmitir ao mundo exterior.

A minha pretensão com este estudo é evocar os *não ditos*, presentes no que Pollak (1989) chama de *memórias subterrâneas* ou *marginais*, aquelas que correspondem às experiências dos grupos dominados, passadas de geração a geração, por meio da oralidade. Busco motivar as lembranças, que se referem às vivências de cada estudante, guardadas em suas memórias individuais, mas que contêm aspectos da memória coletiva da população negra feminina baiana, de baixa renda. Reconheço que as memórias dessas mulheres, de idades diversas, permanecem em constante renovação, estão susceptíveis ao esquecimento, bem como a repentinos momentos de revitalizações.

A relação das lembranças com as representações do presente é abordada por Bosi (1994, p. 55), quando esclarece que, na maior parte das vezes, lembrar é “[...] refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado”. Essa autora assegura que as lembranças do grupo “persistem matizadas em cada um de seus membros e constituem uma memória ao mesmo tempo una e diferenciada” (BOSI, 1994, p. 423). Dessa relação entre memórias individuais, é possível criar condições para que sejam registrados acontecimentos comuns a diferentes pessoas de um mesmo grupo social.

Uma forma de revitalizar a memória durante um processo de investigação é o trabalho com as histórias de vida, também chamado de abordagem (auto) biográfica. Poirier, Clapier-Valladon e Raybaut (1999) fornecem subsídios teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de pesquisas dessa natureza. De acordo com esses autores, tais trabalhos “não constituem, de modo algum, um inquérito investigatório, não visam nem estabelecer leis, nem provar hipóteses; têm por função recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos vividos”. (POIRIER; CLAPIER-VALLADON; RAYBAUT, 1999, p. 117).

Nesse tipo de abordagem qualitativa, o aspecto biográfico permite ao investigador ser o estimulador e o espectador de uma situação em que o informante torna-se historiador de si. Pode-se, então, examinar o testemunho de um indivíduo, *história de vida única*, ou de um conjunto de indivíduos, *histórias de vida cruzadas*. Existem maneiras diferentes de coletar e de fazer a análise dos dados, mas é necessário um plano de investigação para a organização da pesquisa, bem como para orientar a análise do conteúdo.

Aqui, neste estudo exploratório, me aproprio da metodologia das *histórias de vida cruzadas*, na tentativa de conhecer a história de leitura de estudantes negras da EJA, de diferentes gerações. Nesse contexto educacional, deparei com a necessidade de escutar a voz dessas mulheres e dela poder extrair considerações que me permitissem compreender o processo contemporâneo de formação leitora entre a população negra baiana, de baixa renda. Recorri, então, à *biografia educativa*, com a intenção de recolher fontes orais e escritas.

### 3.1 A BIOGRAFIA EDUCATIVA E OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO

O trabalho com as histórias de vida tem sido utilizado em diferentes áreas das ciências humanas. No campo educacional, essa metodologia tem assumido uma importância relevante, principalmente pela possibilidade de ser trabalhada como prática de

investigação/formação. A contribuição de autores como Dominicé (1988, 2006), Finger (1988), Josso (1988, 2004, 2007) e Pineau (1980, 1999) marcaram significativamente as pesquisas nessa área, ao sistematizar diferentes aspectos epistemológicos e metodológicos.

A emergência e a utilização, cada vez mais crescentes das autobiografias e das biografias, são explicadas por Souza, E. (2006a), quando concebe a educação como construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social, visto que o “cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas como contamos as histórias vividas” (SOUZA, E., 2006a, p. 136).

Por meio da abordagem (auto) biográfica, o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, a partir das reflexões sobre as aprendizagens que construiu ao longo da vida. Josso (2004), ao falar da formação como objeto teórico, destaca o ponto de vista do *sujeito aprendente*, estabelecendo que formar-se é “integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos [...]. Aprender designa, então, mais especificamente, o próprio processo de integração” (JOSSO, 2004, p. 39). Assim, compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, a partir dos relatos de si mesmo, pressupõe o uso de recordações-referências que qualificam a experiência formadora, durante a vida. Essas recordações simbólicas significam, simultaneamente, como afirma Josso (2004, p. 40), “uma dimensão concreta ou visível, que apela para nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores”.

Neste trabalho, me apropriei da *biografia educativa*, uma orientação metodológica, associada, sobretudo, a Dominicé (1988), Josso (1988) e Pineau (1980), que reconheceram a importância de se construir uma abordagem que respeitasse o contexto próprio da Educação de Adultos. Baseei-me nas ideias desses autores, ao considerar que a *biografia educativa* “[...] designa uma narrativa centrada na formação e nas aprendizagens do seu autor, que não é classificada como *auto* na medida em que o iniciador da narrativa é o investigador” (JOSSO, 1988, p. 40, grifo da autora). Trata-se do resultado de um processo de reflexão, que evidencia uma parte da história de vida de um estudante, que se compromete a compreender o seu processo de formação.

Dominicé (1988) adverte que

[...] é importante não encerrarmos a abordagem biográfica num debate puramente metodológico. Contrariamente ao que alguns esperam, a biografia educativa não constitui um instrumento de investigação generalizável a uma pluralidade de situações. O seu uso depende de um objecto de investigação e de um contexto educacional favorável (DOMINICÉ, 1988, p. 103).

A pesquisa no campo da EJA pareceu-me adequada para a utilização da *biografia educativa* em grupo. Meu objeto de investigação é a prática cultural da leitura na contemporaneidade e para compreender como as minhas alunas se constituíram leitoras em condições socioeconômicas precárias, organizei atividades extracurriculares, convidei algumas mulheres para participar de um curso sobre leitura e escrita e elas aceitaram participar desse curso voluntariamente. Nesse contexto, a abordagem (auto) biográfica constitui-se numa forma de ampliar a compreensão sobre o mundo escolar e sobre as práticas culturais cotidianas formativas.

Assim, este trabalho configura-se como investigação, já que se vincula à produção de conhecimentos dos sujeitos, representados aqui por minhas alunas e por mim. Da mesma maneira, “é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador de sua própria história” (SOUZA, E., 2006a, p. 139).

Nessa perspectiva, Nóvoa (1988) destaca que as “[...] histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento actual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia de que *ninguém forma ninguém* e que *a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida* [...]” (NÓVOA, 1988, p. 116, grifos do autor). Ao seguir esse pensamento, o trabalho com a *biografia educativa* poderá evidenciar as representações sobre as experiências formativas e as aprendizagens construídas ao longo da vida.

Josso (1988) e Dominicé (1988) participaram da construção de *biografias educativas*, na Universidade de Genebra, com grupos de estudantes que, em geral, atuavam como profissionais do ensino superior, da saúde, do trabalho social ou da formação contínua dos adultos. A temática da Educação Permanente<sup>22</sup> era conhecida por todos e, além disso, eles conheciam o professor, suas preocupações teóricas e a maneira de trabalhar. Desse modo, foram estabelecidos o clima de confiança e as condições para o diálogo.

As experiências foram realizadas durante o ano letivo e foram subdivididas em etapas que, sucintamente, apresento:

- a) a reflexão sobre si;
- b) as partilhas com o grupo;
- c) o posicionamento do objeto de investigação;

---

<sup>22</sup> *Educação Permanente*, campo que aborda a formação dos adultos, com o objetivo de estudar a autoformação que acompanha a totalidade da vida.

- d) a discussão de questões relativas à formação, ao falar sobre locais de natureza formativa;
- e) os depoimentos orais e escritos, mobilizadores de recordações.

A metodologia era a seguinte:

[...] depois de um primeiro tempo de reflexão teórica sobre o objeto de investigação, [...], o grupo entrava numa discussão metodológica destinada a sensibilizá-lo para as questões postas pela transformação de uma situação de ensino num contexto de investigação. Então, [...] com ajuda de textos de apoio, o grupo ou os pequenos grupos de trabalho lançavam-se numa partilha oral da sua narrativa de vida educativa. Esta apoiava-se num plano previamente discutido, ou em eixos de elaboração mais ou menos estruturados segundo à compreensão que os participantes tinham do estudo, ou segundo à sua maneira de proceder (DOMINICÉ, 1988, p. 105).

Cada participante construía o seu percurso de formação, ao selecionar e organizar os fatos, a partir da associação de lembranças, que eram refinadas e se enriqueciam com outros depoimentos e com as questões suscitadas por cada relato. Como esse processo era realizado em grupo, a rememoração e a atribuição de sentidos funcionavam num duplo movimento de identificação e distanciamento.

A etapa de elaboração oral era submetida à discussão e o grupo encarregava-se de reativar a memória daquele que falava, levando-o a interrogar-se sobre sua existência ou sobre algum momento de seu percurso educativo, que não fora mencionado ou que só tivesse exposto superficialmente. Essa etapa era gravada para permitir ao estudante retomar as falas e as discussões daí decorrentes. Todas as biografias foram redigidas pelo mesmo processo. Dessa forma, era escrita a *biografia educativa* para, posteriormente, ser considerada como material biográfico a ser analisado. No final, um ou dois encontros eram dedicados ao balanço formador do caminho percorrido.

Os relatos descreviam períodos da existência que reuniam fatos considerados formadores. A articulação desses períodos poderia provocar uma reorientação da maneira de se comportar, de pensar o meio ambiente ou em si, por meio de novas atividades. Esses momentos, chamados por Josso (1988, p. 44) de *momentos-charneira*, “articulam-se com situações de conflito e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos)”.

Durante a construção da *biografia educativa*, era esperado que o estudante avaliasse os ganhos e perdas que apareceram nos momentos de reorientação. Josso (1988) chama a

atenção para o fato de que, ao participar de uma experiência como essa, nem todos os estudantes conseguem alcançar as etapas de compreensão em sua totalidade. Quando isso acontece, o texto escrito é classificado como *evocativo do percurso de vida*, pois a aprendizagem da reflexividade sobre a formação está incompleta. Dessa maneira, diz-se que a elaboração da *biografia educativa* está inconclusa. Independentemente dos estágios que poderiam ser alcançados, a singularidade de cada percurso possibilitava a cada participante a percepção de uma compreensão suplementar, que enriquecia suas significações anteriores.

Dominicé (1988) destaca que o distanciamento entre o professor-pesquisador e os estudantes não o impedem de se mobilizar afetivamente e se interrogar. No decurso das partilhas orais e escritas, o professor-pesquisador é submetido à interação que o torna responsável pelo que ouve ou lê. O conhecimento da *biografia educativa* dos outros o faz confrontar a sua própria biografia e interpelá-la, beneficiando a sua formação.

O trabalho com as *biografias educativas*, então, demonstra ser um excelente exemplo da utilização da abordagem (auto) biográfica como recurso de investigação/formação. Neste caso específico, a rememoração auxilia a formação do professor-investigador e dos estudantes. Assim, utilizar a abordagem (auto) biográfica nesta pesquisa possibilita que a história de mulheres, antes desconsideradas, seja investigada, a partir de relatos, lembranças, e implicações com suas experiências formativas. Ademais, os relatos aqui apresentados ajudam a compreender a condição contemporânea em que estão inscritas essas educandas, o que contribui para a minha tarefa como educadora.

### 3.2 PERCURSO METODOLÓGICO: LITERATURA, DIÁRIOS, PARTILHAS ORAIS

Há diferenças entre o contexto da Universidade de Genebra, onde Dominicé (1988) e Josso (1988) realizaram suas experiências e o contexto baiano da EJA, em que eu e minhas alunas estamos inseridas. Contudo, há aproximações que se referem à situação educacional, caracterizada por pessoas que estão interessadas em seus processos de formação.

Dominicé (1988) assegura que as *biografias educativas* podem ser construídas em diferentes situações formativas. Para tanto, devem ser definidos instrumentos que levem em conta as condições temporais e o respeito à especificidade da população. Nessa perspectiva, apropriei-me dessa orientação metodológica e organizei o seguinte procedimento:

- a) preparação de um plano de investigação<sup>23</sup>;
- b) conversa inicial, para apresentar informações sobre o trabalho de pesquisa, destacando as maneiras de se proceder durante os encontros;
- c) leitura de textos de apoio;
- d) partilha oral de informações, com o objetivo de mobilizar recordações para a seleção e organização dos fatos;
- e) reflexão sobre o objeto da investigação;
- f) escrita de um texto de autoapresentação, em uma página, com ênfase na rememoração, a partir do trabalho interativo;
- g) balanço formador, a partir da revisão das transcrições e das anotações;
- h) escrita da *biografia educativa*, sem limite de páginas, com foco na rememoração, tendo como referência o balanço formador.

A explicitação para as colaboradoras sobre os aspectos epistemológicos, metodológicos e éticos é fundamental para o desenvolvimento de investigações a partir de uma abordagem biográfica. Pineau (1999) chama a atenção para o fato de que o trabalho com as histórias de vida não pode ser imposto ao grupo. Faz-se necessária uma exposição prévia dos objetivos, dos procedimentos de recolha dos dados e do contexto dessa abordagem.

Inicialmente, convidei as alunas para participar de um curso sobre leitura e escrita. No primeiro encontro, expliquei que se tratava de uma pesquisa para um curso de pós-graduação e que, se elas autorizassem, gostaria de fazer anotações e gravações dos encontros. Busquei esclarecer dúvidas e negociar aspectos relacionados ao desenvolvimento do trabalho. A aceitação verbal das estudantes demonstrou o interesse do grupo.

Naquele momento, ainda não havia decidido se deveria usar os verdadeiros nomes das estudantes. Nas experiências anteriores, identifiquei os alunos-colaboradores por meio das iniciais de seus apelidos, seguidas pela idade. Quando mencionei a possibilidade de utilizar pseudônimos, todas as educandas, de forma unânime, preferiram manter seus próprios nomes, bem como autorizaram a utilização de todas as informações sobre suas vidas. Comuniquei que destinaria um encontro para apresentar todo o material selecionado para compor esta pesquisa e que, neste dia, elas poderiam opinar em retirar e/ou acrescentar algum dado que considerassem necessário. Assim, aqui neste trabalho, as falas e as escritas das estudantes estão acompanhadas de seus nomes reais e de suas idades.

---

<sup>23</sup> Na preparação do plano de investigação, baseei-me também nas orientações de Gaskell (2002) e Gatti (2005) sobre como realizar entrevistas com um grupo de discussão.

Ainda no primeiro encontro, propus que nos reuníssemos duas vezes por mês, para ler textos e fazer comentários orais e escritos. Enfatizei a importância de falar e saber ouvir, ao destacar que cada estudante poderia expor suas ideias, quando se sentisse à vontade. Em seguida, distribuí cadernos que deveriam ser usados como *diários*.

Hess (2006) discorre sobre as formas do diário, ao destacar o *diário dos momentos* como aquele que é útil para um grupo, ao cercar um campo de coerência. Sobre a dimensão formadora desse instrumento, Souza, E. (2006b)<sup>24</sup> enfoca o seu uso como uma ferramenta de auxílio ao trabalho de educadores e de pesquisadores. Para esse autor, a

[...] utilização do diário de campo e de aula torna-se imprescindível para o desenvolvimento do processo de formação e autoformação, porque assume funções significativas frente aos registros das atividades concebidas e desenvolvidas no espaço cotidiano da escola e da sala de aula (SOUZA, E., 2006b, p. 69).

Esses registros constituem rica fonte de dados para o desenvolvimento de considerações que permitem compreender e responder às questões de um trabalho de pesquisa, como também representam “sentimentos, percepções, relatos dos sujeitos, reconstrução dos diálogos, descrição do espaço físico, relato de acontecimentos [...] e descrição de atividades, tanto do processo de formação quanto da práxis didático-pedagógica” (SOUZA, E., 2006b, p. 69). Como as estudantes, eu também fiz anotações em um *diário*, juntamente com uma assistente<sup>25</sup>, com a intenção de destacar atitudes, momentos importantes e falas significativas.

A técnica de recolha do material a ser investigado intentava 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. Vargas Llosa (2004) me auxiliou a justificar a minha opção, quando escreveu sobre a natureza da ficção subjacente à literatura. Esse autor esclarece que, de alguma maneira, todos os romances refazem a realidade, relatam acontecimentos que os leitores podem reconhecer como

<sup>24</sup> No âmbito da disciplina Abordagem (Auto) Biográfica e Formação de Educadores e de Leitores, ministrada pelo professor Elizeu Clementino de Souza e pela professora Verbena Cordeiro, percebi a importância do uso do *diário de aula*. Nós fazíamos comentários sobre textos teóricos e textos literários, falávamos da relação que estes tinham com o nosso processo formativo, enquanto educadores e leitores. A cada aula, pelo menos, um estudante lia as anotações do seu diário, destacando suas reflexões em relação ao encontro anterior. Ao seguir este exemplo, introduzi também este procedimento no meu trabalho de campo.

<sup>25</sup> 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.

possíveis, por meio da sua própria vivência. Tomando como base essa ideia, preparei um plano de investigação e escolhi textos que pudessem evocar lembranças dos vários períodos da vida das estudantes.

Diferentes gêneros textuais foram lidos: contos, crônicas, fragmentos de romance, poemas, além de letras de música. Era preciso tornar o ambiente acolhedor e de confiança, por isso, nos primeiros encontros, busquei estimular a reflexão sobre a condição humana: relacionamento familiar, preconceitos, discriminação, recordações, sonhos para o futuro e muito mais.

A princípio não demonstrei o meu interesse em conhecer as práticas de leitura das educandas, pois, quis evitar que elas monitorassem as suas respostas. Como adverte Bourdieu, “[...] as declarações concernentes ao que as pessoas dizem ler são muito pouco seguras [...] desde que se pergunta a alguém o que ele lê, ele entende ‘o que é que eu leio que mereça ser declarado?’ Isto é: ‘o que é que eu leio de fato de literatura legítima?’” (BOURDIER; CHARTIER, 2001, p. 236).

Dessa forma, investi na escolha de textos literários que pudessem fazer as perguntas que eu esperava que as alunas respondessem. Assim, para saber como as estudantes aprenderam ler e escrever, lemos fragmentos do romance *Chove sobre minha infância*, de Sanches Neto (2000), sobretudo o capítulo em que o autor conta como a sua mãe tentou ensinar ao marido as primeiras letras; para saber se as alunas tiveram contato com a literatura oral, lemos lendas e contos populares.

Na tentativa de responder a cada questão da pesquisa, selecionei um ou mais textos a serem lidos nos encontros e, além disso, disponibilizei para empréstimo, mais de setenta volumes impressos, a exemplo de: *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis (1998); *Antologia poética*, de Carlos Drummond de Andrade (1998); *O amigo do rei*, de Ruth Rocha (1995), *A hora da estrela*, de Clarice Lispector (1990); *Leite do peito* e *A cor da ternura*, de Geni Guimarães (1998); *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo (2003); e *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (2006). A leitura de muitos desses livros poderia também contribuir para suscitar recordações e reflexões sobre a vida. Em quase todos os encontros, as estudantes tomaram livros emprestados e, posteriormente, fizeram comentários.

Durante as partilhas orais, quando uma estudante começava a falar, ao responder a algum questionamento implícito no texto, todas as outras falavam também a respeito da temática. Entretanto, houve casos em que foi necessário um questionamento mais objetivo.

Para saber como tiveram acesso a materiais escritos, lemos “Felicidade clandestina”<sup>26</sup>, de Clarice Lispector (1998), contudo, apenas duas alunas fizeram comentários sobre esse assunto. As demais ficaram caladas. Somente em um encontro posterior, quando falei mais detalhadamente sobre o objeto da pesquisa, destacando as questões que queria responder, elas se manifestaram.

Para definir o material a ser lido, recorri aos textos que utilizo nas classes de língua portuguesa; aos textos trabalhados nas experiências realizadas por mim em 1999, 2002 e 2006; e aos livros que foram comentados nas aulas do mestrado, em especial, durante a disciplina Abordagem (Auto) Biográfica e Formação de Educadores e de Leitores<sup>27</sup>.

O grupo experimental, composto por alunas negras da EJA, foi constituído segundo normas de amostragem. Convidei, pelo menos, três mulheres de cada faixa etária, visando a garantir, em caso de desistência, o mínimo de representatividade. A ideia era formar um grupo que pudesse englobar três gerações de mulheres: três estudantes, com idades entre 18 e 25 anos; três com idades entre 30 e 45 anos; três com idade a partir de 49 anos.

As estudantes eram das diferentes modalidades da EJA: do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, do ensino fundamental de 5ª a 8ª e do ensino médio. Os convites foram feitos durante conversas informais e a adesão foi voluntária. A seleção seguiu os seguintes critérios:

- a) ter disponibilidade de tempo;
- b) ser estudante da EJA, com idades a partir de 18 anos;
- c) ter interesse em participar de atividades extraclasse sobre leitura e escrita;
- d) ser estudante com fenótipo que fizesse denotar a herança étnica negra ou ter, em algum momento, se autodeclarado como mulher negra.

Com as realizações dos encontros, algumas alunas começaram a justificar a ausência e acabaram por desistir. Os motivos foram: modificação do horário de trabalho, causando incompatibilidade; caso de doença na família; mudança para outra cidade, para acompanhar o marido em atividade de trabalho. O grupo contou com a participação de seis mulheres, com as seguintes idades: 21, 36, 44, 45, 50 e 61 anos. Quatro frequentavam a EJA do ensino médio e duas eram da EJA de ensino fundamental, sendo uma representante de 1ª a 4ª série e a outra da EJA de 5ª a 8ª série.

---

<sup>26</sup> “Felicidade clandestina” retrata o sofrimento de uma menina que, por não ter condições de comprar livros, espera indefinidamente receber emprestado um exemplar de *As reações de Narizinho*, de Monteiro Lobato, de uma colega, filha de um dono de livraria.

<sup>27</sup> Nas aulas da referida disciplina, a professora Verbena Cordeiro sugeria livros e nos trazia inúmeros exemplares, dentro de uma mala. Nas experiências que realizei e nas salas de aula da EJA, eu também levava livros, entretanto usava sacolas plásticas, que rasgavam com o passar do tempo, além de causar danos a muitos exemplares. Após ver como fazia a professora Verbena Cordeiro, passei também a utilizar uma mala.

Durante a construção do plano de investigação, organizei as atividades em quatro etapas, distribuídas em 13 encontros, de acordo com o Quadro 1:

| Etapas                                               |                                                                                  | Encontros | Datas                            | Textos                                                                                                                                                                        | Recursos                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| I                                                    | Da arte de ler a <i>palavramundo</i> : cruzando histórias ficcionais e verídicas | 5         | 28/07/07<br>04/08/07<br>18/08/07 | <i>As pérolas de Cadija</i> , Joel Rufino dos Santos<br><i>O homem e a serpente</i> , La Fontaine<br><i>A partida</i> , Osman Lins<br><i>A moça tecelã</i> , Marina Colasanti | <i>Azul da cor do mar</i> , de Tim Maia;<br><i>Amanhã</i> , de Guilherme Arantes,<br>Diários,<br>gravadores,<br>livros, textos impressos |
|                                                      |                                                                                  |           | 01/09/07                         | <i>Negrinha</i> , Monteiro Lobato                                                                                                                                             |                                                                                                                                          |
|                                                      |                                                                                  |           | 15/09/07                         | <i>Pai contra mãe</i> , Machado de Assis                                                                                                                                      |                                                                                                                                          |
| II                                                   | Lembranças da infância: trajetórias de acesso à leitura da palavra               | 3         | 29/09/07                         | <i>Infância</i> , Carlos Drummond de Andrade<br><i>Guilherme Augusto A. Fernandes</i> , Mem Fox                                                                               | Diários,<br>gravadores,<br>livros                                                                                                        |
|                                                      |                                                                                  |           | 27/10/07                         | <i>Histórias de um nome</i> , Miguel Sanches Neto                                                                                                                             |                                                                                                                                          |
|                                                      |                                                                                  |           | 10/11/07                         | <i>Retratos de minha mãe e Minha mãe órfã</i> , Miguel Sanches Neto                                                                                                           |                                                                                                                                          |
| III                                                  | Memórias de leitura: da audição de histórias ao contato com impressos            | 4         | 24/11/07                         | Contos populares: <i>A lenda da noite</i> , <i>A menina dos brincos de ouro</i> .                                                                                             | Diários,<br>gravadores,<br>livros, textos impressos da internet                                                                          |
|                                                      |                                                                                  |           | 08/12/07                         | Conto popular: <i>O encanto da Mãe-d'água</i>                                                                                                                                 |                                                                                                                                          |
|                                                      |                                                                                  |           | 05/01/08                         | <i>Memória de livros</i> , João Ubaldo Ribeiro<br><i>Felicidade clandestina</i> , Clarice Lispector                                                                           |                                                                                                                                          |
|                                                      |                                                                                  |           | 12/01/08                         | <i>Solidão</i> , Ana Coaracy                                                                                                                                                  |                                                                                                                                          |
| IV                                                   | Balanço formador                                                                 | 1         | 12/07/08                         | <i>Vozes-mulheres</i> , Conceição Evaristo                                                                                                                                    | Data show,<br>gravadores,<br>livros                                                                                                      |
| <b>Quadro 1 - Cronograma de atividades 2007-2008</b> |                                                                                  |           |                                  |                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                          |

Fonte: dados da pesquisa, 2006-2008

Na seção a seguir, apresento os resultados da experiência realizada com as estudantes negras da EJA, a partir da *biografia educativa* em grupo. Para manter a fidelidade das informações, ao transcrever o conteúdo das gravações, optei por manter a grafia o mais próximo possível da forma com que as alunas se expressavam; quanto à transcrição dos diários, fiz ajustes na forma de grafar algumas palavras.

#### 4 CRUZAR HISTÓRIAS: (RE) INVENÇÃO DE SI E DO OUTRO

Esta pesquisa, como já mencionado, inscreve-se no campo da História Cultural e tem como objetivo identificar lugares e momentos em que mulheres negras têm vivenciado diferentes práticas de leitura. Como aponta Chartier (2001), existem várias vias possíveis para se descrever uma história da leitura. Neste estudo, busco questionar as estudantes; compreender como se apropriaram, em tempos e espaços distintos, das histórias, dos livros e de outros impressos.

Essas mulheres têm vivido sob condições socioeconômicas precárias, precisando trabalhar desde a infância e, por vezes, sendo excluídas de processos formativos relacionados à lectoescrita. Para entender como elas se tornaram leitoras de textos escritos em condições tão adversas, busquei encontrar indícios que me apontassem para suas trajetórias de leitura e de vida, a partir de conteúdos que emergiam durante o processo da atividade de grupo, tendo como referência a leitura de textos literários. Nas sessões de leitura, elas falaram sobre si mesmas e relembrou momentos de suas vidas. Histórias se entrelaçaram, em um percurso temporal, do presente ao passado. Pessoas e personagens foram lembrados, a partir de experiências resgatadas da memória. Após compartilhar objetos e fotografias, ouvir e/ou contar histórias, uma multiplicidade de vozes se manifestavam e se cruzavam em diálogos. Assim, as histórias de vida e de leitura dessas mulheres se teceram numa sinfonia de vozes, oscilando entre personagens reais e fictícios, num processo de (re) invenção de si e do outro.

##### 4.1 LEITORAS DA EJA: JOVENS, MÃES E AVÓS

Quem são essas mulheres? A cada encontro, diversos quadros de lembrança foram apontando as respostas para esse questionamento. Nascidas entre 1947 e 1987, suas idades oscilam entre 20 e 60 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 Sincorá, 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.

Os nomes, aqui citados, correspondem às verdadeiras denominações dessas mulheres que, por meio de documento<sup>28</sup>, autorizaram a escrita deste trabalho. De diferentes gerações, carregam consigo histórias coletivas e individuais, histórias singulares, que se cruzam e constituem uma *memória coletiva* (HALBWACHS, 1990). Jovens, mães e avós, trabalhadoras incansáveis, sonham em realizar os seus projetos de vida. Suas batalhas têm sido travadas em diversos ambientes. Movidas pela esperança, conseguem encontrar força frente a tantas iniquidades. Apresento, a seguir, dados biográficos dessas mulheres, colhidos pelo meu olhar de professora-pesquisadora, no sentido de trazer conteúdos de vida que ajudem a emoldurar o cenário em que se desenrolam as interações discursivas do nosso grupo de leitura, atividade fundante desta pesquisa.

A mais velha é **Domingas de Sousa Santana**, de 61 anos. Seus cabelos brancos revelam sua vivência, mesclada de tranquilidade e agitação. Contudo a face esconde as linhas do tempo. Os anos passados são como o ontem, estão guardados na memória. Há uma franqueza no seu falar: palavras duras, muitas vezes, escapam da sua boca. Entretanto, no seu coração, há uma porta aberta, por onde saem expressões de carinho e gestos gentis. Solteira, tem um filho e dois netos. Filha de trabalhadores rurais, seus pais, herdeiros das mazelas da escravidão negra no Brasil, eram arrendatários e tinham de dividir meio a meio tudo o que plantavam com o dono da terra. Teve 13 irmãos. É descendente dos *Caboclos* e dos *Negros da Costa*. Trabalhou na infância, cuidando dos afazeres da casa e tomando conta dos sobrinhos, mas foi proibida de ir à escola nesse período. Só aprendeu os rudimentos da linguagem escrita na idade adulta, no Mobral. Veio morar em Salvador em 1983, quando as obras da barragem da Pedra do Cavalo tomaram as terras da família. Trabalhou de babá, lavadeira, passadeira, acompanhante de idoso e de auxiliar de serviços gerais. Esteve desempregada, durante algum tempo, mas hoje está trabalhando como doméstica assalariada. Retornou aos bancos escolares, em 2007, buscando aprimorar conhecimentos e compreender melhor a Bíblia. Com um excelente senso de humor, seu sorriso sempre aberto contagia as colegas. De forma sutil, ocupa o lugar de nossa *comediante*.

**Maria do Carmo Santos Conceição**, de 50 anos, parece-me ser a mais calma. Com passos leves e decididos, encontrei-a no pátio da escola. Menina trigueira, no caminho da fonte, aprendeu, desde cedo, a trilhar as veredas da vida. Entre séria e brincalhona, carrega consigo o carinho, a alegria, a tristeza e a fé. Apaziguadora, consola as companheiras, quando rememoram momentos de tristeza. Divorciada, tem quatro filhos e uma neta. Seus pais

---

<sup>28</sup> Vide autorização no ANEXO A.

também trabalhavam na lavoura e, com isso, sustentavam a família. Desde pequena, também trabalhou na zona rural, cuidando das plantações e de animais. Apesar disso, frequentou a escola, em uma jornada dupla de estudo e trabalho. Kursou até a 5ª série e arranhou emprego de carteira assinada, como alfabetizadora do Mobral. Depois, veio trabalhar como doméstica em Salvador, onde, com o consentimento da patroa, pode fazer vários cursos na área de massagem. Hoje exerce o ofício, embora continue prestando serviços domésticos para completar a renda. Voltou a estudar para ter um certificado, condição essencial para continuar se especializando no seu campo de trabalho. Inicialmente tímida, aos poucos se revelou uma admirável contadora de histórias. Sempre bonita, é a nossa *Negona de tirar o chapéu*.

**Neuza da Silva Santos**, de 45 anos, é a mais audaciosa. Enfrenta qualquer obstáculo em prol dos seus direitos. Solteira, não se importa em fazer escolhas cuidadosas na sua vida amorosa, para estar bem acompanhada. Sua voz lembra as calmas águas de um lago, embora Neuza seja como um rio, que corre em constante movimento. Escolheu a fé cristã como guia. Por esse caminho, vai construindo sua vida. Sua mãe e suas tias trabalhavam na lavoura e vieram para Salvador trabalhar como domésticas. Na infância, Neuza estudou, tomou conta dos irmãos e assumiu todos os afazeres da casa. Mais tarde, começou a estudar e trabalhar em uma loja, como vendedora, depois em um escritório, como secretária e mensageira. Concluiu o 2º grau em 1983 e em 1985 foi contratada por uma famosa rede de supermercados. Nesse período, era muito feliz e realizava o sonho de familiares. Em 1993, entretanto, juntamente com outros funcionários mais antigos, foi demitida. Desde então, sobrevive de serviços temporários, principalmente da organização de festas. Voltou a estudar em 2006, para concluir, pela segunda vez, o ensino médio. Comunicativa, gosta de desempenhar o papel de liderança, contudo sabe acatar a opinião das companheiras.

A nossa *Leitora voraz* é **Cleinilda Pereira Santiago**, de 44 anos. Carinhosamente, a chamamos de **Clei**. Na maior parte das vezes, parece uma matrona, saída de uma pintura antiga. Mulher forte e corajosa, afugenta aqueles que a magoam. Entretanto, é uma pessoa simples, delicada, capaz de se emocionar com as pequenas coisas do dia a dia, de sofrer e de chorar pelas dores alheias. Possui uma alma sensível de artista; tece sua vida delicadamente, fio a fio, escolhendo os tons e as matizes que se harmonizam em um quadro ou bordado. **Clei** é casada e tem dois filhos. Seu pai era chefe de estação ferroviária e sua mãe era uma trabalhadora rural. Teve 23 irmãos, 12 dos quais morreram por causa da seca: de fome, de sede ou de desnutrição. Na infância, morou em várias cidades, trabalhou na lavoura e aos oito anos, começou em um emprego precoce, na casa de uma família, onde teve de cuidar de duas crianças. Depois continuou trabalhando como babá e doméstica. Frequentou a escola, mas o

ajoelhar sobre o milho e a palmatória a desanimaram. Afugentada do ambiente escolar por causa das humilhações, só aprendeu a ler aos 14 anos, quando veio morar em Salvador, com a sua madrinha. Kursou o Mobral, na década de 1970, quando reencontrou a literatura. Nos dias atuais, é artesã. Voltou a estudar em 2005, para continuar se especializando na sua área de atuação. Amiga e companheira, está sempre pronta para elogiar as colegas e para motivá-las a nunca desistir de seus sonhos.

**Rosenilda Reis da Silva**, de 36 anos, prefere ser chamada de **Nilda**. Não se cansa de contar a sua história. Solteira, tem um filho, que é a razão da sua vida. Motivada pelo desejo de independência, traça suas ações meticulosamente. Orienta, sempre que possível, crianças, jovens e adultos sobre o respeito às diferenças étnico-raciais. Seu sorriso desabrocha ao contrapor tristeza e alegria, ou ao rimar dor com amor. A esperança guia os seus passos e, em vez de guardar suas dores, reinventa-as. Filha de trabalhadores rurais, também trabalhou na infância em plantações. Aos seis anos, já tomava conta de uma casa e de duas crianças. Mudou algumas vezes de cidade, porém sempre trabalhando como doméstica. Durante um período da infância, com a ajuda da avó paterna, frequentou a escola, numa rotina diária, de trabalhar e estudar. Desempenhou várias funções, desde então, mas nunca trabalhou de carteira assinada. Chegou a passar em alguns concursos, no entanto, como não tinha certificado de conclusão do ensino médio, ficou impossibilitada de assumir os cargos. Hoje, está desempregada. Voltou a estudar em 2006, na tentativa de ajudar o filho nos exercícios escolares e também na busca de conseguir uma colocação profissional. Quando estava com nove anos, sua mãe faleceu, no entanto, na sua primeira infância, viveu momentos felizes ao receber afeto, carinho e atenção materna. É um exemplo de superação das adversidades da vida. Sempre alegre, incentiva as colegas a continuar perseverando, a despeito de tantas dificuldades.

A mais jovem é **Joane Clementina de Sena**, de 21 anos. Devido às inesperadas reviravoltas da sua vida, mudando constantemente de emprego, aparecia e desaparecia dos encontros. Sempre sorrindo, espalha a sua juventude. Não se deixa intimidar pelos obstáculos, os quais são transformados em mais um desafio a enfrentar. Com o contentamento de quem abre um livro novo, lê e reescreve a sua própria vida. Solteira, filha de pais separados, tem seis irmãos. Aos nove anos, sofreu a sua maior perda: a morte do pai. Esse fato marcou profundamente a sua vida e, durante um certo tempo, chorou dias e noites. Nesse mesmo período, começou a trabalhar como babá, tomando conta de uma criança. Até hoje, desempenha serviços temporários. Buscando modificar a sua condição, está em um curso de auxiliar de enfermagem, mas também deseja ingressar em uma faculdade, tão logo seja

possível. Atenta às mudanças tecnológicas, como é próprio da sua idade, consegue configurar equipamentos eletrônicos. Curiosa, sempre quer saber detalhes sobre a vida das colegas e faz perguntas, estimulando suas lembranças.

Havia mais três mulheres, que chegaram a confirmar a participação nessa pesquisa, porém não compareceram a nenhum encontro. Aqui, não cito seus nomes, apenas algumas características: uma jovem de 20 anos, comerciária; outra, uma dona de casa, de 25 anos, mãe de duas filhas; outra, uma senhora de 50 anos, mãe e avó, auxiliar de biblioteca da UNEB. Havia também outras estudantes, que durante as conversas informais demonstraram interesse pelo tema leitura, mas não tinham disponibilidade de tempo: trabalhavam de segunda a domingo, não lhes restando nenhum dia vago para participar dos encontros. Essa história ficaria incompleta, se eu não as mencionasse. Suas ausências persistem tão reais como suas presenças nas classes da EJA. O pouco que conheço sobre suas vidas aparece como fotografias em um álbum, quando ouço as histórias contadas no grupo de leitura.

Neste momento, relembro as aulas na EJA e, principalmente, os encontros de leitura como atividade extracurricular. Debaixo de sol ou de chuva, mulheres negras enfrentavam o tempo, seus padrões e suas dores. Recordo situações, quando as estudantes ouviam música, liam e comentavam textos, relacionando-os às suas vidas, mas também as imagino com todas as dificuldades que têm enfrentado nas suas trajetórias.

#### 4.2 ENCONTRANDO LEITORAS DO MUNDO E DA PALAVRA

E assim aconteceu: reunimos-nos durante treze encontros, aos sábados, pela manhã, no período de 28 de julho de 2007 a 12 de julho de 2008, no Colégio Polivalente do Cabula, situado à Avenida Silveira Martins, no bairro do Cabula, na cidade de Salvador, Bahia. Essa instituição estadual oferece aos estudantes o ensino fundamental, da 5ª à 8ª série, assim como o ensino médio, e também turmas da Educação de Jovens e Adultos, nos dois segmentos. Cinco mulheres são, ou foram, no ano de 2007, alunas do referido colégio. Apenas Domingas de Sousa Santana, de 61 anos, estuda na Escola Municipal da Engomadeira.

Neste instante, ao tentar relatar como aconteceram os encontros, ouço uma voz a dialogar comigo. É a minha memória, tentando selecionar e descrever os momentos significativos. Se para mim, que tenho uma fonte de dados escritos e transcritos, essa tarefa não parece fácil de ser cumprida, como seria possível regatar da memória das estudantes suas

histórias de leitura? Como afirma Bosi (1994), o privilégio de rememorar “permanece presente para todos aqueles cuja memória sabe discernir para além do presente o que está enterrado no mais profundo passado e amadurece em segredo para os tempos que virão” (BOSI, 1994, p. 89). Se lembrar, relembrar, rememorar são atividades que nem sempre conseguimos controlar, o que poderia eu ter feito?

Para compreender como minhas alunas se tornaram leitoras de textos escritos em condições precárias, organizei quatro etapas que, aos poucos, estimulassem o trabalho de rememoração. Nessa busca, procurei ouvi-las. Apurei a minha escuta para acolher o que cada uma falasse sobre si própria, sobre sua história de vida, sem chamar atenção, inicialmente, para o meu objeto de pesquisa, que são as práticas culturais de leitura na contemporaneidade. Assim, para descrever suas histórias de leitura, considere, tal como sugere Arroyo (2001), as condições em que essas mulheres têm estado inseridas, referentes às suas trajetórias escolares, mas também às suas condições de vida.

Defini cada etapa do cronograma de atividades, tentando alcançar objetivos que conduzissem o grupo a responder às questões da pesquisa. Dessa maneira, estabeleci uma rotina para os encontros (que nem sempre foi seguida na sua totalidade): ler o diário do encontro anterior; falar sobre os livros que tinham lido ou que estavam lendo; ler o(s) texto(s) escolhido(s) para o dia e fazer comentários; escolher livros para levar para casa.

A Etapa I, intitulada *Da arte de ler a “palavramundo”: cruzando histórias ficcionais e verídicas*, foi realizada em cinco encontros e teve como finalidade: propiciar um ambiente acolhedor e de confiança, promovendo a integração entre o grupo; provocar a reflexão e a exposição de opiniões, instigando as estudantes a contarem informações sobre suas vidas. No primeiro encontro, algumas estudantes pareciam eufóricas e outras indiferentes. Duas delas eram amigas íntimas; as outras não se conheciam e talvez jamais tivessem a oportunidade de conversar. Busquei mobilizar uma certa intimidade coletiva. Para tanto, ouvimos e cantamos a música *Azul da cor do mar*, de Tim Maia.

#### **Azul da cor do mar – Tim Maia**

Ah, se o mundo inteiro me pudesse ouvir  
Tenho muito pra contar  
Dizer que aprendi  
Que na vida a gente tem que entender  
Que um nasce pra sofrer  
Enquanto o outro ri

Mas quem sofre sempre tem que procurar  
Pelo menos vir achar  
Razão para viver  
Ver na vida algum motivo pra sonhar  
Ter um sonho todo azul  
Azul da cor do mar.

Formulei questões para motivar as falas, na tentativa de evitar o silêncio ou respostas breves e forçadas. Inicialmente, houve uma certa apreensão, mas aos poucos as alunas começaram a falar sobre a música. Destacaram a importância de suplantar o sofrimento, de contar o que aprendeu e de saber ouvir. Após as exposições, fiz o seguinte questionamento: quem de vocês tem um sonho para contar? As estudantes falaram sobre seus sonhos, deixando de lado a timidez.

O sonho que eu tive, na minha vida mesmo, era ter um filho... Mas este sonho, eu já desisti. Meu sonho agora é caminhar para o colégio, aprender ler e escrever... e, quem sabe, tentar alguma coisa. E é por isso que, hoje, eu vou para o trabalho; na volta, salto ali na UNEB, vou para casa andando e volto de noite para a escola e depois torno voltar para casa. Eu estou me esforçando! Então, o meu sonho também é, quem sabe um dia, dar aula voluntária na comunidade; ajudar uma criança, um idoso. Se eu arriar de trabalhar, então já tem ali um hospital, pode ter um adulto para gente cuidar dele. Além disso, o que eu faço é corujar os netos: dar carinho, beijar, brincar... (Domingas, 61 anos).

Eu tenho um sonho: me formar, fazer Direito ou Designer. Designer pelo fato de eu sempre estar lidando com arrumação, atua dali com cortina, malha para puder fazer decoração; mas também eu tenho aquele lado de querer as coisas certinhas, de justiça... Até lá, tem muito chão para andar. O importante é não desistir do sonho. Estudar é essencial... O esforço é necessário para conseguir as coisas. (Neuza, 45 anos).

Eu tinha muitos sonhos, mas tem um que agora que eu estou realizando, que era ser uma artesã; ter o direito de montar uma loja. Eu tenho agora este direito, com um curso que eu tomei. A Prefeitura é que dá. Eu estou correndo atrás. Dou aula de pintura, de qualquer tipo de artesanato... Agora, só ficou faltando, eu terminar o meu segundo grau, para se eu quiser continuar dando aula, assim, a nível maior, tenho que ter escolaridade (Cleinilda, 44 anos).

Eu estou pensando aqui, mas é tanto sonho. Meu sonho mesmo é terminar, o segundo grau para que eu possa fazer um curso bem mais profissionalizante, na área de massagem. Eu sou massagista. Queria fazer depois, se der, fisioterapia. Eu já trabalho com pessoas de idade; trabalho a parte estética, de gordura localizada, a parte de celulite, a parte de relaxamento (Maria do Carmo, 50 anos).

Duas estudantes estiveram ausentes neste dia, entretanto, em outra oportunidade, também contaram sobre o que almejam:

Eu tenho muitos sonhos. Um deles é que eu pretendo estudar, entender e aprender e esperar o Enem para tentar uma vaga na faculdade. Se não conseguir, irei pagar e fazer faculdade particular. Eu sou orgulhosa e quero dar mais orgulho ainda para minha família (Joane, 21 anos).

Eu tenho vários sonhos. Um deles é poder trazer meu irmão do interior de Mutuípe para morar comigo. Ele trabalha lá na lavoura e só ganha 10 reais por semana. No fundo, eu me sinto um pouco mãe dele, por eu ser mais velha e por ele não ter conhecido mainha, porque quando ela morreu, ele só tinha três meses. Eu também tenho um sonho de terminar meus estudos e depois fazer um curso de enfermagem para cuidar de idosos, porque eu acho que o idoso precisa de mais atenção do que as crianças. Ah! Quando eu era nova, eu tinha um sonho de ser mãe, mas eu nem tinha namorado ainda. Eu queria ter um filho, queria que ele fosse homem e que fosse negro. Eu não sei se é loucura, se é carência, mas antes do meu filho Augusto nascer, eu já amava o meu filho. Hoje, eu sonho em ter um neto. Eu já amo o meu neto ou minha neta, antes mesmo dele existir (Rosenilda, 36 anos).

Falar sobre seus sonhos motivou recordações. Ao mencioná-los, as estudantes revelaram projetos estruturados, sendo realizados; planos abandonados e ou rearticulados. Interessante observar que é por meio da escola que essas mulheres pretendem realizar a maior parte de suas aspirações. Elas querem concluir o ensino fundamental ou o ensino médio e alcançar um estágio de conhecimento escolar mais avançado. A EJA, assim, constitui-se em “um campo de direitos” (ARROYO, 2006, p. 19), uma possibilidade para que elas conquistem seus objetivos. Como preconizava Freire (1986), antes de aprender a ler a palavra, ou seja, antes de aprender a ler textos escritos, essas mulheres leram o mundo e, por isso, têm procurado ler a *palavramundo*, têm tentado reescrever o mundo, transformar a sua condição.

#### 4.2.1 Entre ficção e histórias

Ainda no primeiro encontro, apresentei alguns textos e as estudantes escolheram ler *As pérolas de Cadija*<sup>29</sup>, conto africano, recontado por Joel Rufino dos Santos. Após a leitura, as estudantes falaram sobre madrastas malvadas e enfatizaram as características negativas da madrasta de Cadija, ao se referir ao seguinte trecho:

Era uma vez uma menina chamada Cadija. Sua mãe havia morrido e agora ela tinha de carregar seu irmãozinho nas costas. Passado um ano, seu pai resolveu casar de novo e então Cadija ganhou uma madrasta. Cadija pensou que seria feliz com ela. Mas sabe-se lá porque a madrasta não gostou dela. Já tinha uma filha do primeiro casamento e talvez pensasse: “Quando meu marido morrer, essa Cadija vai ficar com tudo. E minha filha verdadeira com nada”.

<sup>29</sup> SANTOS, Joel Rufino dos. As pérolas de Cadija. In: \_\_\_\_\_. **Gosto de África: histórias de lá e daqui.** Ilustração de Cláudia Scatamacchia. 3. ed. São Paulo: Global, 2005, p. 3-8.

Daí, toca a perseguir a enteada. Dava trabalhos impossíveis para a coitada. (SANTOS, 2005, p. 3)

Em contraposição à ideia das colegas, uma das estudantes disse:

Eu também sou madrasta. Só que hoje, eu sou separada e os filhos são iguais a serem meus. A mãe deles morreu cedo. Aí, eu casei com ele. Ficamos um bom tempo juntos, só por causa dos meninos, que gostavam muito de mim, mas não deu certo. Aí, o povo diz assim: “Eu nunca vi uma madrasta assim! Essa aí é uma madrasta, que é a mãe de verdade!” (Maria do Carmo, 50 anos).

Essa fala é um exemplo de como as estudantes, ao ouvir as colegas ou ao comentar os textos, faziam comparações com suas próprias vidas. Após esse depoimento, houve alguns comentários sobre mulheres que maltratavam e as que cuidavam bem de seus enteados. As histórias eram de vizinhas e amigas. A minha expectativa era que elas relacionassem o conto africano com as histórias bastante difundidas pela cultura ocidental, a exemplo de *Branca de Neve* e/ou *Cinderela*. Após ouvi-las, formulei a seguinte pergunta: “Este conto parece com alguma história que vocês conhecem?”. Eis o relato de uma estudante:

Eu já vi uma história como essa de Cadija, lá no meu interior. Tinha uma mulher, que era vizinha de minha mãe. Era uma mulher muito dedicada à casa. É, as mulheres de antigamente eram muito dedicadas à casa e aos filhos. Ela saía de manhã, bem cedo, para ir na fonte pegar água para encher o tonel. Depois, a gente só via os filhos indo para a escola, tudo arrumadinho, bem engomadinho. Ela tinha dois filhos e descobriu que o marido estava namorando a irmã dela. Ela continuou agindo do mesmo jeito, mas acho que, de tanto desgosto, quando ela teve o terceiro filho, ela premeditou a própria morte. Comprou gasolina, se molhou e se tacou fogo e se jogou na unha-de-gato, um mato cheio de espinho para ninguém conseguir tirar ela. Tiraram, mas, depois de muito sofrimento, ela morreu. Eu era pequena, mas eu lembro. Minha mãe não deixava, mas eu fiquei olhando tudo por um burquinho da porta. Depois, minha mãe levou os filhos dela lá para casa, mas não tinha como dar comida. Já tinha um bocado de filho e meu pai já não ajudava muito. Depois, a outra veio morar na casa da irmã. Pegou os dois mais velhos, mas não quis o recém-nascido não. Aí, os meninos tiveram de fazer de tudo: pegar água, cuidar da casa, e iam para o colégio tudo sujo. A gente nunca mais viu eles felizes, só tristes. O caçula morreu. Sendo tia, ela podia ter cuidado das crianças direitinho. Safada! Ela só queria o homem, mas ela teve muito que pagar... (Cleinilda, 44 anos).

A resposta confirmou as falas anteriores. Com o conto *As pérolas de Cadija*, as educandas só lembraram e só falaram sobre histórias verídicas. Os depoimentos já começavam a apresentar alguns traços de suas vidas. Uma estudante, que faltou ao primeiro encontro, após levar o livro que contém esse e outros contos para casa, fez o seguinte

comentário: “Eu sou como essa menina Cadija. Eu também sou órfã de mãe. Uma vez, eu cheguei lá em Mutuípe e encontrei meu irmão doente. Eu não pensei duas vezes, joguei meu irmão nas costas e carreguei ele até o posto médico” (Rosenilda, 36 anos). Essa estudante escreveu assim, no seu diário:

*Gosto de África* é um livro que faz viajar para um mundo de imaginações, fantasias e misticismo, mas também nos faz lembrar das nossas raízes, ignoradas pelos brancos e, na maioria das vezes, por nós mesmos. Revelando e relembando sonhos, desejos, sofrimentos, dor e conquistas do nosso povo, me fez ver e crer que temos direito e dever de continuar com esta luta, luta por igualdade social. Afinal, a força braçal do negro e sua inteligência estão por cada canto da cidade, nos casarões, nas construções antigas, que hoje são usadas como cartão-postal e nas músicas, que fazem a beleza das rodas de capoeira, juntamente com o berimbau, instrumento criado pelos negros. Derramando seu sangue nos troncos, que serviam de diversão para os senhores donos de fazendas, o negro provou ser digno, pois os brancos não podiam sobreviver sem eles, ou seja, sem nós (Rosenilda, 36 anos).

Rosenilda, embora não tenha participado do primeiro encontro, também relacionou os textos literários a fatos reais. Em *Gosto de África*, Santos (2005) reconta histórias sobre mitos, lendas e tradições negras, além de destacar personagens da história do Brasil, em um tempo de escravidão. A leitura desse livro conduziu Rosenilda a refletir sobre questões étnico-raciais. No seu depoimento, ela reconhece que os negros têm ocupado, na historiografia brasileira, a condição de subalternidade, apesar de contribuir significativamente para o desenvolvimento do país.

Ao lermos o conto *Negrinha*<sup>30</sup>, de Monteiro Lobato, as estudantes ficaram estarecidas com os maus-tratos que a menina sofria, ao se referirem a trechos como o seguinte:

O corpo de Negrinha era tatuado de sinais, cicatrizes, vergões. Batiam nele os da casa todos os dias, houvesse ou não houvesse motivo. Sua pobre carne exercia para os cascudos, cocres e beliscões a mesma atração que o ímã exerce para o aço. [...]  
A gama inteira dos beliscões: do miudinho, com a ponta da unha, à torcida do umbigo, equivalente ao puxão de orelha. A esfregadela: roda de tapas, cascudos, pontapés e safanões a uma — divertidíssimo! A vara de marmelo, flexível, cortante: para “doer fino” nada melhor! (LOBATO, 2000, p. 79 e 80).

Durante o comentário, uma das educandas falou: “Que mulher perversa era essa Dona Inácia! Ela batia na pobre da menina, só por prazer... O pior é que até hoje ainda existe

<sup>30</sup> LOBATO, Monteiro. *Negrinha*. In: MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 78-84.

gente como ela” (Rosenilda, 36 anos). Ouvindo a colega, outra aluna confidenciou que sua educação fora marcada pela violência: “Minha infância e adolescência foi como a infância de Negrinha. Tudo era motivo para eu apanhar. Em casa, na escola, por tudo eu apanhava” (Neuza, 45 anos).

Na tentativa de consolar a colega, uma aluna disse: “Olha, gente, naquele tempo, por tudo se apanhava, porque eles não sabiam fazer de outra forma. Foi assim que eles aprenderam e assim eles tentavam ensinar” (Maria do Carmo, 50 anos). Essa educanda resumiu o trecho abaixo:

A excelente Dona Inácia era mestra na arte de judiar de crianças. Vinha da escravidão, fora senhora de escravos – e daquelas ferozes, amigas de ouvir cantar o bolo e estalar o bacalhau. Nunca se afizera ao regime novo – essa indecência de negro igual a branco e qualquer coisinha: a polícia! “Qualquer coisinha”: uma mucama assada ao forno, porque se engraçou dela o senhor; uma novena de relho, porque disse: “Como é ruim, a sinhá!”... O 13 de Maio tirou-lhe das mãos o azorrague, mas não lhe tirou da alma a gana. Conservava Negrinha em casa como remédio para os frenesis (LOBATO, 2000, p. 79 e 80).

E, na sequência, comentou:

Hoje ainda tem escravidão. Não é do jeito que era. Tem patroa que bota as coitadinhas para trabalhar e não deixa nada para elas comer. Às vezes, no sábado, no domingo e mais o feriado. Sabe por que eu falo isso? Porque eu tenho cliente aqui e a ali e, de repente, as meninas podem estar até mentindo, mas nem tanto. Elas desabafam perguntando se eu não conheço algum lugar para elas irem trabalhar. Outro dia, uma me contou que não sobrou nada para ela comer. Isso é verdade, gente! Acontece em todo lugar! Esse povo aí, se pudesse, num faria a mesma coisa? Faria (Maria do Carmo, 50 anos).

Após ouvir a colega, outras estudantes relataram:

Tem uma lá no trabalho que leva a chave do freezer no pescoço, para a empregada não comer. Ela bota as porções separadas para ela e para o marido e a empregada só come o que sobra. A gente fica horrorizada quando sabe dessas coisas, mas isso é verdade. Muitas mulheres são exploradas pelos patrões (Cleinilda, 44 anos).

Eu mesmo já fui escravizada. Eu tinha quatorze anos. Desde pequena que eu trabalho em *casa de família*<sup>31</sup>. Uma vez, eu trabalhei na casa de um casal, por sinal advogados. O apartamento, ali na Graça, era imenso! Eu tinha de dar conta daquele apartamento todo. Só que fazia assim: chegava de manhã, ela colocava um pão duro lá; pegava aquele copo americano, aquele copo de

---

<sup>31</sup> *Casa de família*, residência onde as pessoas trabalham como empregadas domésticas.

bar, colocava um café. Pronto! Com aquele café, eu tinha de passar o dia. Eles comiam uma dieta, de encomenda. A sobra, aquele arroz integral, com só um pouquinho de verdura, era o que eu comia no almoço. À noite, era outro pão duro. Comprava aquele saco de pão e deixava lá. Todo dia, tirava um e me dava. Gente, eu fiquei magra! Eu ficava tonta dentro de casa! E não podia sair. Eu trabalhava a semana toda, sem poder colocar o rosto fora de casa. Eles não permitiam, com medo de assalto, sabe? Eu só consegui passar um mês. Aí, fiquei ruim, ruim, mesmo! Fiquei com anemia! Eu só chorava. Eu me sentia sozinha, não tinha ninguém. Só eram eles dois. Eles não conversavam com empregada. E eu chorava, chorava e rezava o tempo todo. Um dia, apareceu uma colega minha e me levou embora (Rosenilda, 36 anos).

A partir dessas falas, as estudantes contaram sobre as atividades que realizavam na infância e na adolescência. Houve uma ênfase nos trabalhos domésticos, realizados em casa e como empregadas. Elas lembraram as várias patroas e patrões; os casos de assédio moral e sexual e a forma que encontraram para se proteger. A leitura dos textos evocou lembranças de momentos tristes das trajetórias de vida dessas mulheres. Em meio a lágrimas, ouvimos denúncias e desabafos. As declarações mostram como tem sido a vida e as condições difíceis, que elas têm enfrentado, ao desempenhar funções subalternas.

O contexto socioeconômico vivido por muitas famílias negras foi também abordado, ao lermos o poema *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo:

### **Vozes-mulheres - Conceição Evaristo**

A voz de minha bisavó  
ecoou  
criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
De uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
No fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela.

A minha voz ainda  
ecoava versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.

A voz de minha filha  
recorre todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade.

Fonte: EVARISTO, Conceição. *Vozes-Mulheres*. In: **Cadernos Negros**, v. 13, São Paulo, 1990. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/saladeleitura/0151.html>>. Acesso em: 20 dez. 2007.

Como sempre acontecia em todos os encontros, as educandas, ao comentar o texto, lembraram o passado, ao falar sobre suas vidas:

Esse texto mostra a história de muitas mulheres negras. É a história da minha mãe e a minha também. Minha mãe sempre trabalhou em casa de família, de pessoas brancas, depois que ela saiu da roça. E eu também, desde pequena, que eu sempre trabalhei em casa de família. Eu cresci trabalhando na casa dos outros. Eu queria saber por que existe essa discriminação entre brancos e negros. Por que trouxeram o negro de lá para cá feito bicho? Se somos todos seres humanos, por que os brancos têm esse propósito de deixar o negro na cozinha? Por que o negro tem que ser a parte podre da sociedade e são os brancos que mandam em tudo? Isso eu nunca aceitei. Eu sempre fiquei indignada com essas coisas (Rosenilda, 36 anos).

O povo negro tem sido discriminado, no Brasil, desde o período colonial, quando os europeus impuseram a sua forma de viver, utilizando como justificativa a ideia de que negros e índios eram raças inferiores. Com isso, se permitiram explorar, escravizar, matar, ao negar a condição humana desses grupos. A base do comportamento racista, atrelada normalmente às diferenças físicas, tais como cor de pele, textura do cabelo, plástica facial, forjou a elaboração de regras e convenções sociais, que perseguiram, dizimaram, hostilizaram milhões de pessoas.

Como aborda o poema e aponta Rosenilda: as condições precárias, em que muitas famílias negras têm vivido, têm origem na historiografia brasileira. Afinal, trazidas nos porões dos navios negreiros, como peças para serem comercializadas, sofreram com a escravização. Mesmo com a abolição da escravatura e, posteriormente, com a proclamação da república, grande parte da população negra continuou a servir os senhores como antes, trabalhando nas plantações e entregando mais da metade do que produziam, ou passaram a realizar os afazeres menos qualificados, pouco valorizados.

O conjunto de desvantagens, bem como as restrições impostas, influenciam as relações sociais e têm recaído, principalmente, sobre a mulher negra. Até os dias de hoje, as negras são excluídas de uma educação profissional adequada, ocupam lugares inferiores no mercado de trabalho e sofrem uma dupla discriminação: de gênero e étnico-racial. Agrava-se a situação quando é acrescido a essas duas condições o pertencimento à classe de baixa renda. A discriminação começa na infância e as acompanha até a velhice. A necessidade de ter de trabalhar desde pequenas ou serem separadas do convívio com suas famílias, para garantir a própria sobrevivência ou de irmãos menores, provoca uma série de carências:

Lendo esse texto, eu comecei a analisar tudo que aconteceu com a minha mãe. Se não fosse ela, a gente não estava vivo. Tinha morrido todo mundo de fome. Minha mãe lavava roupa de ganho, cortava cana, plantava... Antes eu pensava que minha mãe tinha me dado para minha madrinha porque ela não gostava de mim. Um dia, eu conversei e ela me disse que por me amar tanto foi que ela me deu, para que eu tivesse uma vida diferente (Cleinilda, 44 anos).

Antigamente, isto acontecia muito. Quando a família não tinha condições, dava a menina para a madrinha ou para uma tia. Às vezes, a tia só tinha um filho só, ou não tinha filhos. Como a criançada não entendia, pensava que tinha sido desprezado. Na roça, o que muitas famílias ganhavam mal dava para comer... (Maria do Carmo, 50 anos).

Esses depoimentos demonstram o contexto social em que viviam as famílias negras de baixa renda. Até hoje, fatores de ordem socioeconômica e étnico-racial têm privado essa população de satisfazer necessidades básicas mínimas. Para subverter esta condição, muitas mães permitem que seus filhos sejam criados por pessoas que podem garantir, além da alimentação, a educação escolar. No entanto, há mulheres que conseguem contrapor esta situação:

Meu pai faleceu cedo; deixou os filhos tudo pequeno. Ela criou a gente, *sozinha!* Vizinho e parente apareceu pedindo a gente para criar. Mainha sempre disse não. Do jeito que ela criou a gente, agora todo mundo já está grande, ajudando a sustentar ela (Joane, 21 anos, grifo da autora).

Ao longo da história, a população negra tem ocupado lugares subalternos: nas plantações, nos serviços como domésticas, ou como auxiliar de serviços gerais, entre outros. Trabalhar nos piores empregos, sem sequer ter tempo para estudar; passar fome ou ficar preocupada em pagar as contas são condições adversas para qualquer situação satisfatória de vida. Sobre esse assunto, as alunas declararam:

Eu lembro que nós plantávamos fumo, mandioca e laranja. Era um trabalho muito grande com o fumo. A gente trabalhava muito. Depois, vim para Salvador. Quando cheguei aqui, fui trabalhar em casa de família. Comecei a trabalhar em uma academia, onde com esse salário fiz vários cursos que me ajudou muito: como o de massagista, que até hoje trabalho, profissionalmente, com muito carinho pelo que faço. Mas em outros horários, também faço qualquer outro tipo de serviço doméstico para ajudar a ficar menos preocupada na hora de pagar as contas (Maria do Carmo, 50 anos).

Eu não trabalhei em casa de família, mas minha mãe trabalhou. Não só ela, mas também todas as minhas tias vieram da roça para trabalhar como doméstica. Eu sempre cuidei da casa, de meus irmãos, ia buscar água na fonte, mas fui para a escola... (Neuza, 45 anos).

A falta de perspectiva com a agricultura de subsistência, bem como com o plantio do fumo e o fato de ter de dividir tudo o que plantavam com os herdeiros dos senhores de engenho, motivaram negros e negras a se aventurar em busca de uma colocação profissional, nos centros urbanos. Ao chegar às grandes cidades, estes se deparam com a vulnerabilidade causada pelas baixas remunerações, pelas extensas jornadas de trabalho, pelo subemprego ou

pelo desemprego. Dessa forma, passam a morar em áreas periféricas, sem infraestrutura nem acesso a bens de consumo.

Muitas mulheres negras, ao buscar modificar suas condições, se predispõem a realizar os mais variados serviços, até mesmo sem remuneração, motivadas pelo sonho de conseguir melhorar as suas vidas e/ou a de seus filhos. No seu diário, Rosenilda escreveu:

Eu quero que meu filho tenha um destino diferente do meu, por isso, quando ele completou 3 anos, matriculei-o em uma escola particular. Dois anos depois, eu não tive condições de pagar e então me ofereci para trabalhar fazendo faxina, tanto na casa da dona, como na escola. Tudo o que ganhava, era para abater nas mensalidades. Ele estudou até a 4ª série em escolas particulares. Eu fazia faxina, lavava roupa de ganho e comecei a trabalhar em colégios como auxiliar de serviços gerais. Na realidade, eu fazia de tudo na escola: era merendeira, porteira, faxineira, mensageira. Quando meu filho passou a cursar o ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, tive dificuldades de acompanhá-lo nas atividades. Foi daí que veio a motivação para voltar a estudar, pois cada vez que ele perguntava algo que eu não sabia responder, meu coração doía de tristeza e vergonha. Foi então que resolvi me matricular, mesmo tendo medo de deixá-lo só, em casa, à noite. (Rosenilda, 36 anos).

A luta travada por Rosenilda é a luta silenciosa de muitas mulheres negras, que não medem esforços para que seus filhos frequentem a escola desde pequenos, e, para auxiliá-los nas tarefas escolares, elas retornam aos estudos. Ao cursar a EJA, no horário noturno, com obstinação, essas mulheres enfrentam a tripla jornada de ser donas de casa, trabalhar e estudar.

As histórias de vida de mulheres negras da EJA foram retratadas durante as quatro etapas, quando ouvimos músicas e lemos muitos textos literários, que motivaram falas e recordações. Numa contínua atribuição de sentidos, ao cruzar histórias, que líamos em grupo nos encontros e/ou outras que faziam parte dos livros que elas levavam emprestados para casa, essas mulheres relacionaram a leitura da palavra à leitura de seus mundos, dos contextos em que estiveram inseridas; relembrou e revelaram aspectos particulares de suas vidas. Assim, foi possível conhecer quem são essas estudantes que, apesar de tantas dificuldades, se tornaram leitoras da *palavramundo*.

#### 4.2.2 A aprendizagem da leitura da palavra

A leitura do mundo antecede a leitura da palavra, como preconizava Freire (1986). As precárias condições de vida, desde a infância, não impossibilitaram essas meninas negras de ler o mundo que as envolvia. A percepção das necessidades as conduziu a buscar soluções. Viver numa sociedade grafocêntrica, como a brasileira, determinou o caminho para que essas garotas aprendessem a ler a palavra, ou seja, aprendessem a decodificar sinais gráficos em documentos escritos.

Com o objetivo de continuar o trabalho de rememoração, com ênfase no período da infância, organizei a Etapa II, denominada *Lembranças da infância: trajetórias de acesso à leitura da palavra*. Especificamente, busquei conhecer as trajetórias de aquisição da lectoescrita e se estas foram marcadas por condições que dificultaram o processo de aprendizagem. Para tanto, solicitei que as estudantes levassem objetos e ou fotografias que lembrassem o passado. Nos encontros, as alunas expuseram pertences e falaram sobre diferentes períodos de suas vidas, superando as minhas expectativas iniciais, pois eu tinha como foco apenas a infância.

A importância de falar sobre o passado já havia sido abordada pelas estudantes:

No dia 04, a aula foi muito boa. Falamos sobre *A moça tecelã* e tivemos muitos comentários sobre o passado. Foi muito divertido e sempre será, porque a minha turma e a pró faz com que a aula seja ótima. O passado que eu falo foi porque comentamos muito a respeito de pai e mãe, de mandar fazer as coisas, de brigas com os irmãos. Eu acho muito bom a gente falar sobre o passado de cada um. (Maria do Carmo, 50 anos).

Uma coisa que tem acontecido comigo é que eu tenho me lembrado de muita coisa que eu quis esquecer. Quando eu li este texto e vocês começaram a falar sobre o passado da família, eu comecei a recordar... Ultimamente, eu ando recordando muita coisa, que aconteceu no meu passado que, às vezes, eu não falei aqui. Muita coisa ruim e muita coisa boa também... (Cleinilda, 44 anos).

Com a intenção de mobilizar recordações e as falas sobre a infância, lemos o livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*<sup>32</sup>, de Mem Fox. Algumas alunas já tinham apresentado

---

<sup>32</sup> Nessa história, o menino Guilherme Augusto mora vizinho a um asilo. Ele descobre que a sua melhor amiga e confidente, Dona Antônia, uma senhora de 96 anos, está perdendo a memória. Assim, para ajudar a companheira, o garoto procura objetos e consegue evocar lembranças de diferentes períodos da vida da idosa.

seus pertences e uma delas, ao ver a Figura 1, gritou: “É eu! Eu toda! O cabelo arrepiado, o barrigão...” (Joane, 21 anos).

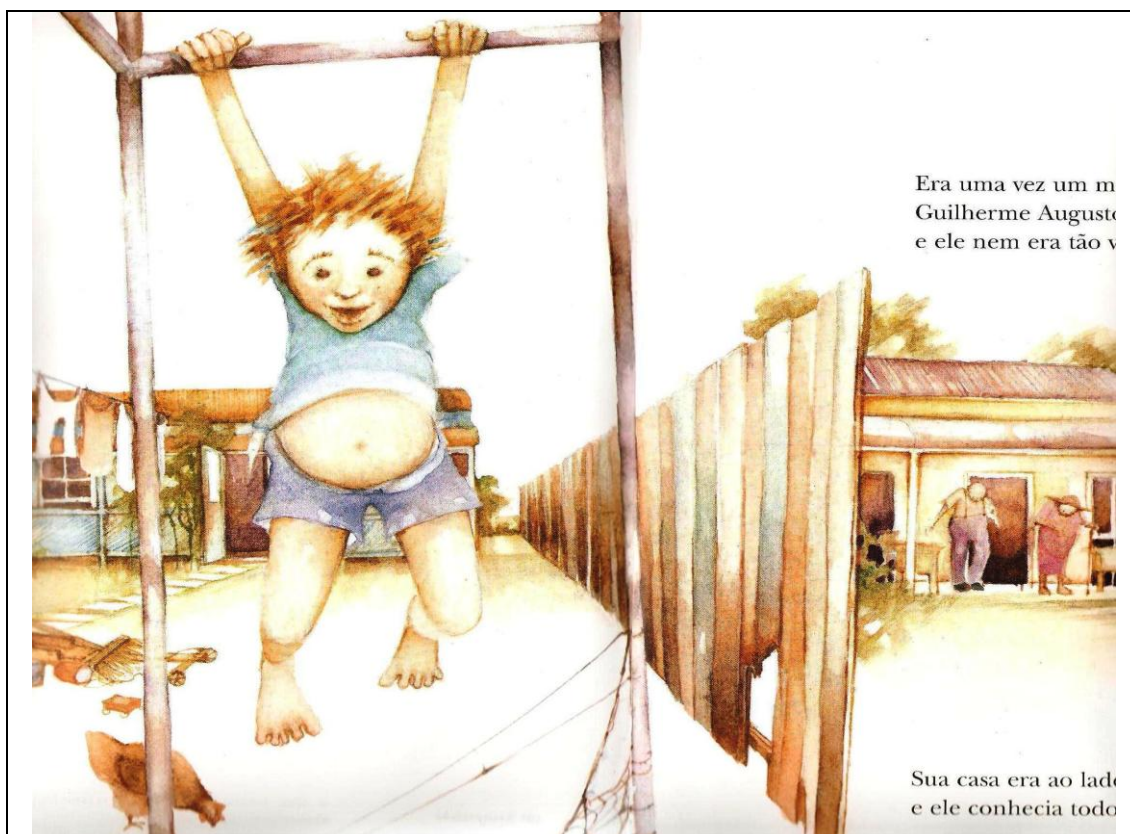


**Figura 1 – Brincadeiras no quintal**

Fonte: FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Ilustrações de Julie Vivas. Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

A estudante estava se referindo ao período da sua infância, ao qual, anteriormente, já havia mencionado, e no qual ela e a irmã brincavam no quintal da casa da avó. Outra educanda, também falou: “Estou me lembrando da roça, ouvindo as galinhas cantar... Os bichos fazem barulho e aí a gente acorda. Ô que coisa boa! Vou trazer umas fotos com os meninos tudo pequeninho, lá no meio das galinhas, com um barrigão danado” (Maria do Carmo, 50 anos). Ao relembrar, as alunas deixaram escapar sorrisos e expressões de felicidade. Elas falaram sobre acontecimentos do passado e também dos parentes idosos, que, apesar da idade, continuam com uma excelente memória.

Neste dia, lemos também o poema *Infância*, de Carlos Drummond de Andrade:

## Infância - Carlos Drummond de Andrade

### *A Abgar Renault*

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.  
Minha mãe ficava sentada cosendo.  
Meu irmão pequeno dormia.  
Eu sozinho menino entre mangueiras  
lia a história de Robinson Crusóé,  
comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que  
aprendeu a ninar nos longes da senzala – e  
nunca se esqueceu chamava para o café.  
Café preto que nem a preta velha  
café gostoso  
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo  
olhando para mim:  
– Psiu... Não acorde o menino.  
Para o berço onde pousou um mosquito.  
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava  
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história  
era mais bonita que a de Robinson Crusóé.

Fonte: ANDRADE, Carlos Drummond de. Antologia Poética. 40 ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

Disponível em: <<http://www.memoriaviva.com.br/drummond/poema002.htm>>. Acesso em: 01 set. 2007.

As estudantes, ao comentar, relacionaram os textos a histórias verídicas. Ao falar sobre o menino desse poema, uma aluna disse:

Ele não tinha preocupação com nada. Lia um livro, fazendinha, café na hora. Tinha tudo ao seu dispor. Ele tinha uma história bonita, porque tinha tudo que queria. Ele teve infância e hoje muitas crianças não têm. Elas são levadas para rua, para trabalhar, para poder manter a família e, nesse sentido, não têm infância... (Neuza, 45 anos).

Outra educanda, discordando da colega, argumentou:

Mesmo trabalhando, as pessoas têm infância. Porque eu lembro, eu trabalhei muito, muito mesmo, mas quando chegava o fim de semana, lá no interior, a gente tinha as brincadeiras: era gangorra, era balanço. Boneca, tinha uma de pano lá, outras feitas de maniba. Maniba ou manaíba é o talozinho da mandioca. Como ela é oca no meio, você consegue furar e botar um bracinho, uma perninha. Tinha também boneca de milho. As bonecas de milho não tinham braço nem perna não; só era a cabeça com cabelo e o corpo. Ah! Eu me lembro que meu tio foi para São Paulo e me mandou uma boneca que abria o olho e chorava. Tinha cabelo e tudo. Gente! Todo mundo da redondeza foi lá para casa para ver a boneca. A coitadinha quando virava, chorava. Que felicidade, meu Deus! Aí, ela dormia! Eu não comi a tarde toda, nem de noite. Eu devia ter uns oito, nove ou dez anos (Maria do Carmo, 50 anos).

Sobre essa experiência com a boneca vinda de São Paulo, uma das estudantes falou: “Você ficou empolgada, que nem *Negrinha*. Ficou maravilhada com a boneca...” (Neuza, 45 anos). A referência era ao seguinte trecho do conto lobatiano:

Era de êxtase, o olhar de Negrinha. Nunca vira uma boneca e nem sequer sabia o nome desse brinquedo. Mas compreendeu que era uma criança artificial.

— É feita?... — perguntou, extasiada.

E, dominada pelo enlevo, num momento em que a senhora saiu da sala a providenciar sobre a arrumação das meninas, Negrinha esqueceu o beliscão, o ovo quente, tudo, e aproximou-se da criaturinha de louça. Olhou-a com assombrado encanto, sem jeito, sem ânimo de pegá-la.

As meninas admiraram-se daquilo.

— Nunca viu boneca?

— Boneca? — repetiu Negrinha. — Chama-se Boneca? (LOBATO, 2000, p. 82).

Na sequência, Maria do Carmo continuou a falar e lembrou que tinha de trabalhar, mas estudava. Reconheceu que pelas condições de sua família, trabalhar na infância era preciso. Com uma maneira toda especial de contar histórias, a aluna nos encantou, nos fez rir, até mesmo de momentos difíceis de sua vida. Ela também relatou a *tática* utilizada para subverter sua condição de submissão ao pai: ao vir para Salvador, disse que necessitava fazer uma consulta oftalmológica, mas, na realidade, veio arranjar um emprego como doméstica.

A leitura do poema *Infância*, de Drummond, bem como do livro *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*, de Mem Fox, instigou a memória das estudantes. Algumas contaram detalhes sobre suas vidas; outras escreveram em seus diários, como mostra a escrita abaixo:

Eu, Neuza, lembro-me de quando estava pequena ainda gostava de brincar de casinha, onde tinha o pai, a mãe e as bonecas eram as filhas. Fazia comida de mato e plantas, isto é, quando tinha tempo sobrando, porque sempre trabalhei em casa, carregando água da fonte da vizinha para encher o túnel e lavando os pratos, além de cuidar dos meus irmãos. Qualquer vacilo, ou se quebrasse um copo, já era uma surra garantida. Assim, eu fui crescendo. Estudava, mas não assimilava muito bem os assuntos. Tinha algumas dificuldades para aprender. Antes de ir para uma escola de verdade, eu já tomava banca e já apanhava da pró de palmatória, se errasse a cartilha ou a tabuada. Lembro da pró Joselita, da pró Margarida e a que eu levei mais tempo, foi Rosália. Esta é que me dava mais bolo nas mãos e Dona Beré, a mãe dela, ficava pedindo para que ela não me batesse, que me colocasse no milho, de joelho. O tempo passou, eu cresci e a violência sempre esteve presente, mas hoje eu entendo que era ignorância e falta de Deus (Neuza, 45 anos).

Neuza descreveu momentos pueris, ao destacar as brincadeiras e os trabalhos que desempenhava nesse período e mencionou as palmadas como a forma com que seus pais, bem como suas professoras, a educaram. No Brasil, os castigos físicos em crianças foram introduzidos pelos jesuítas, no século XVI. Del Priore (1999) explica que esses tipos de correção eram considerados formas de amor. Recomendava-se evitar o excesso de carinho, e a relação entre pais e filhos deveria ter como modelo o amor divino, segundo o qual, amar é castigar e dar trabalho. No século XVIII, nas chamadas aulas régias, os professores usavam a palmatória sob a justificativa de que a preguiça era a causa dos erros e não a rudez das crianças. Usada da Colônia ao século XX, a palmatória tornou-se símbolo de respeito e disciplina. Cascudos, puxões de orelha, safanões, tapas e beliscões também constituíram formas de punição e, na escola, o ajoelhar sobre o milho, juntamente com a palmatória, era o método mais comum de fazer o aluno infrator se retratar.

O poema *Infância*, de Drummond, foi como o *fio de Ariadne*<sup>33</sup>: conduziu as estudantes por entre os labirintos da memória. As alunas, enquanto seguiam suas lembranças, falaram sobre momentos de diversão, batizados e aniversários de bonecas, enterro de lagartixa, festas e rezas; relembrou as dificuldades de relacionamento com pais, madrasta e padrasto. Cenas de um passado surgiram como uma pintura observada a uma certa distância: a falta de água encanada, bem como de energia elétrica, o uso do candeeiro, as roupas usadas, que iam passando de irmão para irmão; os trabalhos na infância, na lavoura ou como doméstica. Esses fatos figuram em suas vidas como marcas de tempos que se foram e que hoje não lhes provocam ressentimentos.

Na Etapa II, lemos também três capítulos de um romance de características memorialísticas e autobiográficas, intitulado *Chove sobre minha infância*<sup>34</sup>, de Miguel Sanches Neto: “Histórias de um nome”, “Retratos de minha mãe”, “Minha mãe órfã”. Nestes capítulos, Sanches Neto, o narrador-personagem discorre sobre a história de vida de sua mãe:

Minha mãe tinha estudado até o segundo ano primário na escola do Cerne, com o professor Manduca. Aluna empenhada, aprendeu mais do que a escola exigia dela e escreve até hoje com uma letra boa, lê uma ou outra coisa e tem uma facilidade muito grande para interpretação. Meramente alfabetizada, lê mais e melhor do que muita gente com curso superior, não porque seja uma inteligência excepcional, mas porque hoje poucos se interessam por leitura (SANCHES NETO, 2000, p. 25 e 26).

<sup>33</sup> De acordo com a mitologia grega, Teseu, após matar o terrível minotauro, seguiu a tática articulada pela princesa Ariadne, que havia lhe dado um novelo para marcar o caminho de saída do labirinto.

<sup>34</sup> SANCHES NETO, Miguel. **Chove sobre minha infância**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

Ao comentar o trecho, Cleinilda relatou:

Hoje em dia estão se interessando mais pela leitura, mas antigamente não se interessavam não. Lá no meu interior mesmo, quando a gente pegava num livro, ou em alguma coisa para poder ler, os outros diziam: “Vai trabalhar! Vê se não fica aí com este livro na mão...” Eles não tinham interesse pela leitura e não queriam que a gente tivesse (Cleinilda, 44 anos).

A representação de leitura dos habitantes da terra natal de Cleinilda associava essa prática à diversão, à distração ou a uma forma de fugir do trabalho. Ler seria desperdício de um tempo, que poderia ser aproveitado em atividades rentáveis. O depoimento de Cleinilda encontra apoio nos estudos de Abreu (2002), quando relata que as concepções sobre o ato de ler têm variado bastante ao longo dos anos. No passado, dedicar-se à leitura poderia ser considerado um ato perigoso, que fazia as pessoas se esquecerem de suas obrigações cotidianas. Na contemporaneidade, o contato com muitos e diversos livros é valorizado “por favorecer o espírito crítico, tornando o leitor uma pessoa melhor por meio do contato com experiências e ideias registradas por escrito” (ABREU, 2002, p. 125).

Ainda em relação ao texto de Sanches Neto (2000), outra estudante expressou a sua opinião:

Mas também tem pessoas que, na realidade, não têm tempo. Pessoas que queriam ter a oportunidade de ler, por exemplo, eu. Eu gosto, mas não tenho tempo. Eu não posso ver um livro. Lá em casa, parece um museu de tanto livro velho. Todo livro que eu vou achando, eu vou guardando, até livro de 1ª série. Eu queria ter tempo para poder sentar e poder ler, ler, ler bastante, porque eu gosto. E ainda tem gente que me diz: “Você está velha! Não sei para que você está estudando”. Quando eu voltei para o colégio, eu entrei na 5ª série. Eu já estava tentando na Uneb, fazendo CPA<sup>35</sup>. Eu tentava, tentava e não conseguia passar para concluir o 1º grau. Eu passava em algumas matérias e em outras não. Eu não conseguia passar nem em Português, nem em Matemática. Aí, eu disse: “Vou voltar para sala de aula. É o jeito”. Aí, eu voltei. Aí, eu pensei: “5ª série! Que vergonha!”. Este ano, eu já estou fazendo a 7ª e a 8ª. E a gente tem sempre que procurar andar para a frente, mesmo que não tenha pretensão de fazer uma faculdade. Mas eu sei que eu melhorei bastante, depois que eu voltei a estudar (Rosenilda, 36 anos).

Rosenilda aborda questões que ajudam a caracterizar as estudantes da EJA: mulheres em condições socioeconômicas precárias, que não têm tempo disponível para a leitura, mas

---

<sup>35</sup> As Comissões Permanentes de Avaliação – CPA constituem-se em estratégias alternativas para a terminalidade e certificação de estudos para jovens e adultos através de exames supletivos do Ensino Fundamental e Ensino Médio no estado da Bahia. Nessa modalidade, o aluno vai à escola, recebe o conteúdo programático, estuda em casa e depois comparece ao colégio para fazer as avaliações. A estudante se referiu ao Colégio Estadual Marco Antônio Veronese – CEMAV, localizado à Rua Silveira Martins, s/n – Cabula / Campus da UNEB.

aproveitam as oportunidades e levam livros velhos para casa. Desestimuladas, após várias tentativas fracassadas de concluir o ensino fundamental, retornam à escola carregando consigo o sentimento de vergonha. Contudo, ao conseguir a promoção para a série seguinte, orgulham-se e reconhecem o aprendizado alcançado.

A fala de Rosenilda me fez recordar episódios que considero relevantes: no Colégio Polivalente do Cabula, uma vez por ano, a bibliotecária faz uma triagem entre os livros e seleciona aqueles que não estão em bom estado. Esses exemplares são depositados próximos à biblioteca e, geralmente, ao final do primeiro dia, restam apenas os livros escritos em língua estrangeira. Os estudantes recolhem tantos exemplares quanto conseguem carregar. Essa prática revela o interesse desses educandos em possuir livros. A recusa aos exemplares escritos em língua estrangeira me conduz a pensar que os alunos têm a intenção de abrir estes livros e viajar por entre suas páginas.

A maior parte dos exemplares resgatados são livros didáticos. Entretanto, há alguns títulos de autores da literatura brasileira e da literatura portuguesa. Abreu (2002) enfatiza que desconhecemos leitores como estes e os objetos de leitura pelos quais eles se interessam. Esses leitores anônimos se diferenciam da concepção elitista que temos hoje, construída a partir do final do século XVIII e que se consolidou ao longo do século XIX. O pensamento corrente conceitua como leitor aquele que lê muitos e variados livros, especialmente aqueles da literatura dita universal e/ou publicações dos autores nacionais ovacionados pela crítica. Essa representação elitista da leitura desqualifica os leitores que não se enquadram nessas prerrogativas, ao delimitar somente como válidos um conjunto de textos e determinados modos de ler. Estão presentes, no cotidiano, práticas de leitura diferentes da que estamos acostumados a ver nas imagens fixadas nas pinturas do século XIX e difundidas nos meios de comunicação da atualidade. Os estudantes da EJA são exemplos de brasileiros leitores desconsiderados por esse modelo elitista.

O depoimento de Rosenilda também evocou lembranças e o desabafo das educandas sobre o desestímulo que recebem de maridos, vizinhos, irmãs da religião, colegas e também de pessoas desconhecidas que, ocasionalmente, encontram na rua. Estas mulheres da EJA travam lutas, muitas vezes solitárias e silenciosas, pelo direito à escolarização, pelo direito ao domínio da lectoescrita. Para subverter a condição de subalternidade, contra os desestímulos, elas se espelham nas histórias de pessoas que conseguiram transformar suas trajetórias de vida. As falas destacaram histórias de mulheres discriminadas por serem analfabetas, bem como exemplos daquelas que conseguiram suplantar a submissão, ao aprender a ler e a

escrever, há mais de 50 anos, ou que concluíram a graduação, na velhice, após os 80 anos de idade.

Outro trecho do romance de Sanches Neto, que instigou a memória, narrava as dores de seu pai, ao tentar fazer parte do mundo grafocêntrico:

Para meu pai, ela era uma mulher das letras. Ele que nunca frequentara escola ou professores, filho, neto, sobrinho e irmão de analfabetos, tinha a mulher em alta conta. Além de costureira, tinha sido trabalhadora rural, operária na cidade, e agora era apenas mulher. Mas sabia ler e escrever. E se sabia, podia ensinar.

Entusiasmado, sempre pronto para colocar o melhor de si nos projetos, ele transformou a mulher em professora [...].

A mulher lutava com as letras, tentava transmitir, sem nenhum jeito mas com muita vontade, o pouco que sabia. O pai se debruçava sobre as vogais e sofria com a longa lista de consoantes, que embaralhavam a sua vista, por ele sempre alardeada como excelente [...].

No meio da lição se irritou e rasgou o caderno, esfaqueou a cartinha, quebrou vários lápis e quis virar a mesa (SANCHES NETO, 2000, p. 26 e 27).

Tocadas pela leitura desse fragmento, todas as estudantes teceram comentários:

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. Só que um dos meus irmãos ia para o colégio, mas sabe o que ele fazia? Subia num pé de gameleira, bem grandão, e ficava lá. Quando os outros irmãos vinha, aí, ele ia para casa. Minha mãe estava pensando que ele estava estudando. Quando foi um certo dia, minha mãe encontrou a professora. Aí, ela perguntou: “Por que Roberto não está indo para o colégio?” Minha mãe disse que Roberto ia todo dia. Quando minha mãe foi perguntar a ele, ele disse que não tinha mão para mulher bater. Aí, o resultado: apanhou ele e os outros irmãos mais velhos. E até hoje, todos eles homens, sabem, ou pouco, ou muito. E nesse tempo era particular! Ela se desdobrava mais meu pai na roça para pagar o colégio. E as mulheres não. 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, por isso que eu voltei para a escola, para melhorar. Hoje em dia, eu estou na sala de aula. Por meu pai, a gente todos, homem e mulher, era para estudar, mas a voz mais alta lá era da mãe, e ela dizia: “Não, não, não, não!” (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 ideia de que o domínio da lectoescrita, para as mulheres, poderia provocar o não cumprimento de práticas relativas à moralidade e aos bons costumes. Sobre os efeitos malefícios 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 ideias, não permitiu que suas filhas, no meado do século XX, frequentassem a escola. Por conta disto, Domingas só aprendeu a ler o texto escrito, na idade adulta, no final da década de 1970, quando cursou o Mobral e estava com aproximadamente 30 anos. Corrêa (1979) apontou que, no Brasil, em 1978, o Mobral atendeu 251 municípios. Certamente, entre essas localidades estava a cidade natal dessa estudante. Domingas, assim, é um exemplo dos quase dois milhões de pessoas que foram alfabetizadas, naquele período, apesar das irregularidades.

Diferentemente de Domingas, Maria do Carmo relatou:

Já eu fui para a escola quando era criança. Eu li primeiro o ABC, depois a cartilha, depois passava para o 1º ano. Vinha o 2º, o 3º, mas primeiro tinha de ler o ABC. Aí, lia as letrinhas todas. Eu aprendi a escrever as letrinhas. Só passava para a cartilha, quando sabia fazer as frasezinhas: Ma-ri-a-dor-mi-u-de-mais. Juntando as letras, eu escrevia. Aí, a gente passava para o 1º ano. 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 ficavam quatro, cinco, seis meninas, uma ensinando a outra o que tinha aprendido na escola. A gente levava o ABC, as cartilhas para a 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. Eu lembro quando eu descobri que eu sabia ler. Eu estava na rua com a minha mãe e comecei a soletrar: “F-A-R-FAR-M-A-MÁ-CI-A-CIA”. Aí minha mãe disse: “FARMÁCIA”. Eu soletrei: “P-A-PA-D-A-DA-R-I-RI-A”. Ela disse: “PADARIA”. Aí me despertou a curiosidade de saber o que estava escrito em cada coisa (Maria do Carmo, 50 anos).

Maria do Carmo relembrou os manuais didáticos que utilizou na infância e os estágios que precisavam ser alcançados para se passar para a série seguinte. Ela revelou a *tática*<sup>36</sup> utilizada pelas meninas da região para adentrar no mundo grafocêntrico: os estudos extraclasse. 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. Muitas, como o pai do menino Sanches Neto, eram de famílias que não dominavam o código linguístico escrito. Assim, o reforço escolar, que poderia ser possibilitado pelos parentes, não acontecia. Para aprender a ler e a escrever, elas arranjaram uma *maneira de* revisar os assuntos estudados, *apesar de* ter de trabalhar.

<sup>36</sup> Cf. DE CERTEAU, 1994, p. 47; CHARTIER, 2003a, p. 153 e 154.

Nem todas as meninas conseguiram articular *táticas* e dominar o código escrito nos primeiros anos da infância. Lembranças revelaram momentos de tristeza:

Eu lembro que para eu aprender ler e escrever, eu fazia muitas cópias e apanhei muito. Eu lembro que eu tinha tipo uma cartilha. Qualquer coisa que eu errava, era bolo. Aí, a professora chamava alguém para tomar a lição. Quando qualquer um que errava, era pá! Um bolo. Foi na base do bolo... Apanhando, foi assim que eu aprendi (Neuza, 45 anos).

Eu fui para escola quando era criança, mas fui muito castigada e não aprendi nada. Lá na escola, foi tanta tortura, de ficar de braços abertos, ajoelhada em cima do milho, com todo mundo olhando, que eu não queria mais ir para o colégio. Quando falava de ir para a escola, para mim, era a mesma coisa de ir para o matadouro. Vocês sabem como é? Arrumar os bichos em fila e levar para matar. Quando eu entrava na fila no corredor do colégio, eu ficava tão apavorada, que eu não aprendi nada. Porque antes era assim, se você não sabia, você apanhava. Eu tinha muito medo... Sobre este assunto, a minha infância não foi boa. Eu tive um aprendizado muito ruim. Aliás, quase nenhum (Cleinilda, 44 anos).

Na escola, Cleinilda e Neuza sofreram castigos físicos, além das humilhações, durante o aprendizado da lectoescrita. A prática violenta e desumana imperava ainda nas instituições escolares, em pleno século XX. Ao resgatar um passado semelhante, Carlos de Melo, protagonista do romance autobiográfico *Doidinho*<sup>37</sup>, de José Lins do Rego, narra momentos de angústia ao ler, para o diretor do internato:

– Venha para a lição, seu Carlos de Melo.  
Com um mês me adiantara de verdade: lia corrente. Agora porém a coisa era outra. Os meus nervos, como as dores dos reumáticos, pressentiam ao longe o tempo ruim. Fui tremendo para a lição [...].  
E seis bolos cantaram nas minhas mãos. Fiquei de pé na frente da mesa, oprimindo os soluços que se elevavam com o protesto da minha sensibilidade machucada [...].  
E a palmatória exposta em cima da mesa, pronta para a ação, com o cabo torneado como objeto de arte (REGO, 2002, p. 45 e 46).

Constrangedores e lastimáveis, os castigos físicos constituíram-se em instrumentos perversos com o fim de intimidar e condicionar o aluno. Prática comumente utilizada no ensino brasileiro, desde o período colonial, adentrou parte do século XX, especialmente no interior do país. Galvão e Batista (1998) afirmam que, desde a década de 1930, os castigos físicos tinham sido oficialmente proibidos em todo o Brasil, mas no ambiente escolar permaneciam como penalidades e sanções. Em consequência disso, os alunos continuavam

<sup>37</sup> REGO, José Lins do. **Doidinho**: romance. 39. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

com medo de ler as lições em voz alta. Entre as décadas de 1950 e 1970, muitas escolas adotavam ainda antigos métodos punitivos com a intenção de educar e as práticas de leitura eram momentos temidos. O modelo de *dar e de tomar lição* associava a leitura em voz alta à memorização, o que parecia deixar, em segundo plano, a busca pelo significado do texto.

Neuza não encontrou outra opção e aprendeu a ler e a escrever sob condições de violência. Cleinilda, assim, nos contou:

Eu só vim aprender a ler quando eu vim morar com a minha madrinha, aqui em Salvador. Eu tinha uns 14 anos. Nessa época, eu ainda não sabia ler nem escrever. Minha madrinha era professora e foi me ensinando dentro de casa e depois ela me botou em um colégio, à noite, no MOBREAL. Mas eu não podia estar no MOBREAL de noite, não, porque eu era nova. Mesmo assim, eu fui. Eu não sabia nada. Eu tinha muita dificuldade em aprender e a professora tinha paciência comigo. E ainda hoje, eu leio muitos livros, mas não leio em voz alta. Eu leio só para mim. Agora é que eu estou aprendendo. Eu fico em casa, às vezes, lendo em voz alta, leio sozinha e leio também para meus filhos... (Cleinilda, 44 anos).

Os castigos, durante os primeiros anos escolares foram traumatizantes e, até os dias atuais, influenciam a vida de Cleinilda. Somente aos quatorze anos, com a ajuda da madrinha e também da professora do Mobral, ela conseguiu desenvolver o aprendizado da leitura da palavra. O seu depoimento confirma a denúncia de que o Mobral atendeu irregularmente crianças entre nove a quatorze anos, apesar de esse conjunto de programas ter sido destinado, inicialmente, à alfabetização de adultos e, posteriormente, à educação continuada de adolescentes. Ao longo de sua vida, Cleinilda tem articulado *táticas*, não só para adentrar no mundo grafocêntrico, ao cursar o ensino noturno para adultos ainda na infância, mas também ao ler livros, em casa, em voz alta, sozinha e para seus filhos.

Sobre os castigos na escola, Joane relatou:

Na minha escola tinha castigo também. Eu me lembro que a professora fazia com que prestássemos mais atenção na leitura. Ela juntava, assim, os grupinhos das criancinhas e colocava os nomes no quadro, dando pontos. Quem tinha menos pontos, não saía para o recreio; não podia merendar e tinha de ficar na sala de aula treinando: “A-B-C-D-E”, o alfabeto todo, até terminar o recreio. A gente juntava o grupinho e aquele que não sabia, o outro ajudava e assim eu aprendi a ler o *alfabeto* todo no colégio (Joane, 21 anos, grifo da estudante).

Vinte e quatro anos depois, Joane passou por experiência semelhante à de Neuza e de Cleinilda. Contudo, a palmatória e o ajoelhar sobre o milho foram substituídos pela privação do lanche e do horário recreativo. Durante o intervalo, normalmente, as crianças repõem as

energias com o cobiçado lanche e se divertem. A hora do recreio tem sido, ao longo do tempo, muito aguardada, palco de brincadeiras, conversas e de expressão corporal. Os castigos de privação, embora não cause dor física, exclui os educandos da socialização com outros.

Nos momentos em que sua liberdade foi confiscada, Joane desenvolveu, juntamente com um grupo de crianças, uma *tática* de ajuda mútua. Apesar disso, só percebeu o funcionamento do código linguístico escrito, plenamente, quando estava com 9 anos:

Eu só aprendi a ler mesmo, quando eu me mudei da Baixa dos Sapateiros. Teve um tempo que minha mãe se separou de meu pai e foi morar na Cidade Baixa. Minha irmã passou a ir me buscar e levava os colegas. Eles iam batucando no fundo do ônibus. Eu entrava pela frente para não pagar transporte. Eu tinha nove anos. Um dia, me atrapalhei e peguei o ônibus errado. Eu não sabia nada, não sabia ler. Eu fiquei lá quietinha. Esperei o ônibus chegar no final de linha. O ônibus foi até São Caetano. Lá, conversei com o motorista, porque eu estava com vergonha de dizer que não sabia ler. Ele me botou em outro ônibus. Quando o ônibus foi passando, eu fui lendo as placas. Quando chegou no meu ponto, eu saltei e fui direto para casa. Minha mãe e minhas irmãs estavam tudo em casa desesperadas. Todo mundo ficou feliz. Depois deste dia, minha mãe deixava eu ir onde eu quisesse e foi nessa época que eu comecei a trabalhar, tomando conta de uma criança, para ajudar minha mãe (Joane, 21 anos).

O episódio foi marcado pelo sentimento de vergonha, pois se espera que as crianças aprendem a ler e a escrever com seis ou sete anos. A aflição e a vontade de voltar para casa, associada aos conhecimentos adquiridos na escola, fizeram com que Joane descobrisse o mecanismo de compreensão do escrito. Saber ler para ela significou a liberdade de ir e vir, como também a sua entrada no mundo do trabalho, mesmo na infância.

Rosenilda foi também castigada, porém recebeu os primeiros ensinamentos em casa:

Eu também senti certa dificuldade de aprender a ler, porque eu morava na roça. Eu colhi fumo, fiz de tudo um pouquinho. Eu sofria muito. Era uma tortura. Meu padrasto bebia e batia na minha mãe. Era assim: primeiro, ele me botava para rezar, ajoelhada no milho, de cara para a parede. Bêbado, me mandava olhar a cartilha, que eu não sabia nem o que era e mandava eu repetir: A-E-I-O-U; depois o ABC. Só sei que, depois, ficaram na mente as letras. Justamente pelo fato do meu padrasto me botar no milho e me fazer ler a cartilha, eu gravei as letras. Acho que foi por isso, que quando eu fui para casa da minha avó, quando o meu pai me tomou, eu pegava os gibis e ia inventando as histórias. Eu aprendi a ler lendo gibi. Meu primo tinha muita revistinha em quadrinhos e eu ainda não sabia ler. Eu tinha uns nove anos e não sabia nada. Sabe o que eu fazia? Eu via os desenhos da Mônica e ia criando uma historinha. Eu via os desenhos. Aí, eu ia inventando. Quando foi um dia, eu comecei a juntar, porque eu sabia, que ali era o O, que era o U, que era o Jota. Eu ia juntando as letras A-I, AÍ. Eu fiquei mais curiosa ainda. Eu fui juntando e soletrando e, dessa forma, eu aprendi ler. Quando eu

fui para o colégio, eu já sabia juntar, eu já sabia ler. Até que valeu, viu? O meu padrasto me ensinou a cartilha! Assim, eu aprendi as letras. Só agora eu vi a importância que meu padrasto teve por ter me dado aquele castigo. Mesmo bêbado, mesmo na violência, mas de uma forma ou de outra, ele me ajudou, porque eu gravei as letras e não sabia que tinha gravado e depois aprendi (Rosenilda, 36 anos).

A forma de ensinar utilizada pelo padrasto de Rosenilda retomava castigos físicos severos, tal como retratou Graciliano Ramos, em seu romance memorialístico *Infância*<sup>38</sup>:

E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras, [...]. No dia seguinte surgiram outras, depois outras [...]. Meu pai não tinha vocação para o ensino, mas quis meter-me o alfabeto na cabeça. [...] Atirava rápido meia dúzia de letras, ia jogar solo. À tarde pegava o côvado [...]. Um pedaço de madeira, negro, pesado, da largura de quatro dedos. [...] As pobres mãos inchavam, as palmas vermelhas, arroxeadas, os dedos grossos mal se movendo... (RAMOS, 2003, 111-113).

O padrasto de Rosenilda, como o pai do menino Graciliano, tentou ensinar as letras às crianças, a partir de uma pedagogia da dor, ao utilizar castigos corporais. Essa metodologia talvez tenha retardado o aprendizado. Contudo, ambos aprenderam a ler a palavra, em casa, antes de frequentar a escola. Graciliano obteve a ajuda de Mocinha, sua irmã. Rosenilda, ao ter contato com as revistas em quadrinhos do primo, percebeu que as imagens lhe contavam uma história e, ao relembrar os sinais ensinados pelo padrasto, descobriu a especificidade do código alfabético e a sua diferença em relação ao desenho. Ao recordar essa fase da sua infância, a estudante deixou de se considerar autodidata, reorientou a maneira de pensar sobre si e reconheceu que, apesar do sofrimento que passou, o seu padrasto contribuiu para a sua formação. Essa reorientação é chamada por Josso (1988) de *momento-charneira*.

A leitura dos fragmentos do romance *Chove sobre minha infância*, de Sanches Neto, fez aflorar recordações sobre as representações da leitura e do leitor e sobre o aprendizado da lectoescrita. Os depoimentos demonstraram os obstáculos que essas mulheres tiveram de superar. A violência física e verbal dificultou a aprendizagem. No entanto, familiares, colegas e professoras contribuíram, decisivamente, para a inserção dessas mulheres no mundo grafocêntrico, seja na infância, na adolescência, ou na idade adulta.

O trabalho na infância, a privação do direito de estudar, o aprendizado tardio, o pouco tempo que ficavam na escola, ou a realização de atividades didáticas em que eram

---

<sup>38</sup> RAMOS, Graciliano. *Infância*. 37. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

empregados castigos, poderiam constituir-se em motivos para que essas mulheres não se interessassem pela leitura de textos escritos. Isto não aconteceu. De alguma maneira, elas encontraram textos, que as conduziram à leitura da *palavramundo*.

#### 4.2.3 O encontro com os textos e os lugares de formação

Organizei a Etapa III, denominada *Memórias de leitura: da audição de histórias ao contato com impressos*, com o objetivo de saber onde e como as estudantes começaram a ter contato com textos orais e/ou escritos. Para descobrir se a literatura oral fez parte de suas vidas, levei para os encontros alguns textos impressos, reconhecidos como de origem da tradição oral. Entre estes escritos, as estudantes escolheram e lemos em grupo: *A lenda da noite*, *A menina dos brincos de ouro* e *O encanto da Mãe-d'água*.

Destaco um trecho de *A lenda da noite* que provocou a fala das estudantes:

A noite não existia na Terra. Ninguém sabia como ela era, porque ainda não fazia parte do reino dos vivos. Somente uma criatura sabia da existência da noite: a temível Cobra-Grande, que vivia e reinava no Grande Rio escuro. A noite estava lá, trancada e escondida no reino da Cobra-Grande. Quem se atreveria libertar a noite?<sup>39</sup>

Durante os comentários sobre o texto, Maria do Carmo disse:

Eu já ouvi essa história, mas não era exatamente assim. Só que eu não lembro muita coisa. Sei que era um pouco diferente, mas falava sobre a noite. É que minha bisavó contava para minha avó; minha avó contava pra minha mãe e minha mãe contava para a gente (Maria do Carmo, 50 anos).

O relato revela uma vaga lembrança sobre a lenda a partir da oralidade, passada de geração em geração. A experiência de ouvir e contar histórias é uma arte antiga, na qual tradições, mitos, lendas e sagas foram difundidas. Ao apresentar um panorama da narração na sociedade ocidental, desde o fim da idade média até o século XX, Benjamin (1994)<sup>40</sup> preconizou a extinção da arte de narrar, ao avaliar as condições que têm provocado o

<sup>39</sup> A LENDA DA NOITE. **Recanto Pavesi**, Rio de Janeiro, 22 set. 2002. Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br/~pavesi/folclore/01.htm>>. Acesso em 18 nov. 2007.

<sup>40</sup> Texto publicado em alemão, em 1936, sob o título *Der Erzähler: Betrachtungen zum Werk Nikolai Lesskows*.

decréscimo do número de narradores. “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Hampaté Bâ (1982), filósofo, historiador, etnólogo, poeta e contador de histórias do Mali, chamou a atenção para as sociedades africanas de tradição oral, que desde a colonização e, posteriormente, com as guerras mundiais, também sofreram com o número cada vez menor de *doma*<sup>41</sup> e de *griots*<sup>42</sup>. Estes nomes são atribuídos aos anciãos, guardiões e transmissores da memória, referente aos aspectos da experiência humana: história, ciência da natureza, religião, iniciação aos ofícios, divertimento e recreação. “Nas tradições africanas [...], a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas” (HAMPATÉ BÂ, 1980, p. 182).

De fato, torna-se cada vez menos frequente a reunião de pessoas para ouvir e contar histórias. Em um passado não muito distante, a vida em família possibilitava a relação entre as gerações, nas sessões de contação de histórias. Os mais velhos, muitas vezes, os avôs ou as avós, eram os condutores da imaginação e a partir de gestos, de pausas dramáticas e de olhares provocantes, crianças e jovens alegravam-se ao ouvir lendas, fábulas e contos, que constituíam um riquíssimo patrimônio literário.

Apesar das mudanças sociais, na África ainda existem *doma* e *griots*. Aqui no Brasil, em algumas aldeias indígenas, bem como nas cidades do interior, é possível encontrar costumes similares aos africanos. Há também grupos interessados em preservar essa prática, formados por pessoas que atuam filantropicamente e/ou que desenvolvem atividades profissionais. Além disso, existem contadores reconhecidos pelo público, a exemplo de: Betty Coelho, Bia Bedran e Roberto Carlos Ramos.

Ao retomar a leitura de *A lenda da noite*, uma estudante fez referência ao trecho a seguir:

[...] Tudo isso saiu do coco. E agora? O que fazer? Cobra-Grande e sua filha já deveriam estar sabendo que eles abriram o coco de tucumã. Estavam perdidos!

Todas as coisas da floresta começaram a sofrer mudanças. As pedras e os tocos viraram peixes e patos. A canoa e o pescador viraram patos. O mundo já não era mais o mesmo<sup>43</sup>.

<sup>41</sup> *Doma* ou *Soma*, em *bambara*, língua africana, são os mais nobres contadores de histórias, os conhecedores, mestres especializados em um ofício específico ou guardiões de todos os aspectos da tradição.

<sup>42</sup> *Griots* são contadores de histórias, poetas, músicos e cortesãos, responsáveis pela diversão e mediação entre as grandes famílias, em caso de desavenças.

<sup>43</sup> A LENDA DA NOITE. **Recanto Pavesi**, Rio de Janeiro, 22 set. 2002. Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br/~pavesi/folclore/01.htm>>. Acesso em 18 nov. 2007.

Assim, Rosenilda falou:

Esse texto me faz lembrar o início da criação do mundo, quando as pedras se transformaram em animais. Mas toda lenda tem um pouco de tentar explicar as coisas, tipo a criação dos rios. Eu estava lendo um texto... Só que agora eu esqueço... Como era? “Dos seios de Iemanjá brotaram os rios para pescar...” (Rosenilda, 36 anos).

Ao lembrar de lendas, a exemplo da que aborda a criação do mundo e a criação dos rios, Rosenilda refletiu sobre o conceito do termo, revelando o seu conhecimento sobre o assunto, a partir da leitura de textos escritos. As lendas são histórias da tradição oral, que apresentam forte simbolismo, ao procurar explicar o desconhecido com o elemento maravilhoso ou sobre-humano. Sobre as lendas, Cascudo (1978), folclorista brasileiro, assegurou:

Iguais em várias partes do mundo, semelhantes há dezenas de séculos, diferem em pormenores, e essa diferenciação caracteriza, sinalando o típico, imobilizando-a num ponto certo da terra. Sem que o documento histórico garanta veracidade, o povo ressuscita o passado, indicando as passagens, mostrando, como referências indiscutíveis para a verificação racionalista, os lugares onde o fato ocorreu (CASCUDO, 1978, p. 51).

Essas histórias imemoriais sofrem alterações, à medida que são recontadas oralmente, ao destacar quando e onde o fato aconteceu, com a intenção de transmitir conhecimentos empíricos e gerar normas de conduta para o convívio social. De acordo com Cascudo (1976, p. 348), as lendas conservam “as quatro características do conto popular: antiguidade, persistência, anonimato e oralidade”. No Brasil, a Iara ou Mãe-d’Água, o Boto, a Cobra-Grande, o Caboclo-d’Água ou Negro-d’Água são exemplos de lendas que contam a história de seres que habitam as profundezas dos rios.

O trecho, a seguir, de *O encanto da Mãe-d’Água* inspirou recordações.

Um jovem pescador remava tranquilo e feliz, descendo o Rio Negro, em sua canoa cheinha de tucunarés e outros peixes [...]. Curioso, ele resolveu se aproximar. Viu que a luz se mexia. Chegou mais perto e ficou espantado: a luz tinha a forma de uma mulher. Os cabelos eram negros e compridos. A mulher era linda, a mais bela que ele já havia visto. E ainda cantava mais bonito do que todos os passarinhos juntos! Ele ficou de queixo caído! E tentou tocar naquela imagem<sup>44</sup>.

Ao rememorar, as estudantes relataram:

<sup>44</sup> O ENCANTO DA MÃE-D’ÁGUA. **Recanto Pavesi**, Rio de Janeiro, 22 set. 2002. Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br/~pavesi/folclore/10.htm>>. Acesso em 18 nov. 2007.

Tinha uma história de uma sereia, que minha mãe contava que minha avó contava para ela. Era a bisavó dela que encantou, porque a família da gente é de caboclo. A sereia vivia dentro da água e de noite ela saía para comer milho e abóbora nas plantações. Quando era de manhã, o pessoal encontrava o estrago. Durante o dia, os pescadores iam tentar pescar ela, mas ela mergulhava e ninguém pegava (Domingas, 61 anos).

Domingas, como as narradoras da tradição popular, nos contou a história como se acreditasse realmente que o encantamento de sua tetravó tivesse acontecido. Nesta versão, não sabemos os detalhes, mas após a transformação, a mulher passou a fazer determinadas ações que levaram os pescadores a persegui-la. A Mãe-d'Água é um personagem muito conhecido nas histórias nordestinas. A exemplo disso, Cascudo (1947) cita uma versão contada por J. Silva Campos, sobre uma Mãe-d'Água, que foi apanhada por um homem quando furtava favas. Sobre essa lenda, outra estudante relatou:

Lendo *O encanto da Mãe-d'Água*, eu me lembrei de uma história que minha mãe contava. Eu posso contar? Eu vou falar do jeito que contavam. Tinha uma menina que tinha uma patroa que todo dia arranjava um monte de roupa para ela lavar. Ela lavava; a patroa chegava no fogão de lenha e sujava. Quando foi um dia, a patroa fez ela voltar para a fonte, dizendo que a roupa estava mal lavada. Juntou mais roupa suja de carvão e mandou ela ir. A menina ficou chorando, chorando na beira do rio, e foi quando ela viu a água balançar e de lá saiu um peixe que perguntou para ela, por que ela estava chorando. Aí ela contou tudo. O peixe encantado desceu no fundo do rio e trouxe a roupa toda limpinha. Depois ele ensinou uma musiquinha para ela cantar, que ele aparecia. Aí, ela foi alegre para casa. No outro dia, a patroa mandou ela ir de novo, cheia de roupa. Todo dia era assim. A menina cantava a musiquinha e ele aparecia e deixava a roupa toda limpa. A patroa desconfiou e mandou alguém seguir a menina. Descobriram o segredo. A patroa mandou pescar e matar o peixe. Cozinharam e comeram o peixe. A menina pegou as espinhas do peixe e fez um pó, foi para a fonte e cantou assim: “Jam, jam, jam, qué de mim? / Jam, jam, jam, qué de mim? / Pedra de murujão, qué de mim/ Pedra de murujão, qué de mim?” Mas eu só sei cantar do jeito que me ensinaram. Minha mãe contava desse jeito: “qué de mim?”, que eu acho que é “que será de mim?”. Aí, ela jogou o pozinho no rio e aí o peixe apareceu e perguntou se a menina queria ir embora com ele. E ela foi para o fundo do rio. Ela não apareceu dentro da água. Ela apareceu em um lugar; numa bela casa, muito bonita e arrumada. E segundo dizem, ele não era mais um peixe. Era um rapaz muito delicado, que casou com ela. Só sei que no final, a patroa ficou com as roupas todas sujas de carvão... (Maria do Carmo, 50 anos).

Maria do Carmo narrou uma história anônima, que omite localizações geográficas, datas fixadoras do tempo e nomes próprios. Conceituada por Cascudo (2001) como conto popular, a história contada por Maria do Carmo se assemelha às diversas versões orais e escritas de *A gata borralheira*, pois apresenta roupas sujas de cinzas e uma pobre moça

desamparada, que é resgatada por um rapaz encantador. É também um tipo de narrativa maravilhosa, entretanto, as transformações são determinadas por um peixe encantado, dotado de poderes mágicos, que modifica o destino da protagonista. Generoso, o peixe surge nos momentos mais difíceis, quando parece ser impossível a superação dos conflitos.

Esse conto evidencia questionamentos econômicos e sociais, ligados à vida cotidiana, bem como ressalta aspectos sensoriais, materiais e éticos do ser humano. Ao que parece, como aponta Benjamin (1994), Maria do Carmo introduziu no conto aspectos de sua própria experiência e/ou das histórias relatadas por outras mulheres. Do mesmo modo, esta estudante incorporou características da narrativa à vida das suas ouvintes. A finalização se diferencia de outras histórias, pois é o próprio peixe encantado que se transforma em um homem, bonito como o Boto<sup>45</sup>, mas honesto e respeitador, como os príncipes dos contos de fada. Dessa maneira, essa narrativa expressa costumes, ideias, julgamentos e “[...] revela informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social” (CASCUDO, 2001, p. 12), que reflete as concepções e as crenças do povo brasileiro.

“Tudo isso esclarece a natureza da verdadeira narrativa. Ela tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 200). Assim, parafraseando Benjamin (1994), a arte de narrar pode se constituir em uma forma criativa de dar conselhos.

Maria do Carmo e Domingas não só relembrou como também nos contaram histórias herdadas da tradição de suas famílias. Por meio da palavra falada, revivemos momentos da infância, marcados por histórias que, ao vincular divindades a forças ocultas, nos conduziram a tomar posse de valores morais. A conversa continuou e atendendo a pedidos Maria do Carmo contou mais uma história, chamada *Pintinho distraído*. Joane, entusiasmada pelas histórias narradas por Maria do Carmo e Domingas, falou:

Eu também tenho uma história para contar, que não serve só para mim, mas serve para todas nós. É a história de um pai com dois filhos. Esse pai trabalhava em um monte e levava os filhos. Nesse monte, vivia um homem que todos chamavam de Sábio. Enquanto o pai estava trabalhando, as duas crianças ficavam conversando com o Sábio. Elas faziam várias perguntas. Ele sempre respondia. Voltando para casa, as crianças ficaram pensando uma forma de pregar uma peça no Sábio. Tiveram a ideia de caçar uma borboleta, deixar ela viva e levar para o Sábio e perguntar para ele se ela

---

<sup>45</sup> O Boto, de acordo com Nascimento (2005), é um peixe que se transforma em um belo e sedutor rapaz, que atrai donzelas, ao surpreendê-las durante os trabalhos na roça, nas festas, nos banhos ou em viagens pelos igarapés. Quando as jovens engravidam, atribuem a paternidade da criança ao Boto.

estava viva ou morta. Se ele falasse que estava viva, eles esmagariam ela; se o sábio dissesse que estava morta, elas abririam a mão e deixariam a borboleta voar. Assim, as crianças fizeram. Quando perguntaram, o Sábio respondeu que cabia a elas decidir o destino daquela vida, ou seja: cabe a nós decidir o que vamos fazer da nossa vida, se vamos vivê-la ou se vamos esmagá-la (Joane, 21 anos).

O encontro se transformou em um sarau de contação de histórias. Como se fossem *griots*, responsáveis pela diversão e pela recreação a partir da literatura, essas estudantes nos transportaram para o mundo da imaginação, ao narrar fábulas, lendas e contos populares. Durante as falas, Maria do Carmo disse:

Minha avó contava também muitas histórias. Do jeito que ela contava, minha mãe contava para a gente e para outras pessoas. E até hoje, às vezes, eu conto para os meninos, do jeito que eu aprendi. Só faltam os pequeninhos, que nasceram por agora, mas todo mundo já sabe todas as histórias. Tem minha cunhada também que contava muitas histórias para os meninos. Aí os meninos aprendiam. Hoje a gente já vê umas histórias diferentes e antigamente a gente ficava pensando: “Será que é verdade mesmo? Será que não é?” Mas era o que a gente tinha. Quando alguém ia contar uma história, todo mundo ficava quietinho, só para ouvir (Maria do Carmo, 50 anos).

A contação de histórias tem sido um legado valorizado pela família de Maria do Carmo, que, até os dias atuais, tem se preocupado em transmitir essa prática. Conforme Benjamin (1994), o dom narrativo se tece a partir da escuta e da repetição, de modo que o ouvinte torna-se contador espontaneamente. Embora a criançada refletisse sobre algumas questões abordadas, a prática de ouvir e contar histórias era prestigiada. A socialização da literatura, a partir da oralidade, era para esse grupo, o momento da troca afetiva, do desenvolvimento da criatividade e do prazer de compartilhar.

Cleinilda não fez nenhum pronunciamento sobre esse assunto nos encontros. Entretanto, ao falar sobre a sua infância, escreveu assim, no seu diário:

Durante minha infância sempre mudei de cidade e com 5 anos, fui para Rio do Antônio. Lá minha mãe trabalhou na roça de ganho. O dono da terra deixava ela plantar. Todos os filhos ajudavam a capinar. Quando era tempo de debulhar o feijão e o milho, as pessoas mais velhas começavam a contar histórias para todos nós, que estávamos ali. Lembro de dona Maria Viúva, uma senhora de 80 anos, que contava histórias de lobisomem, de mula-sem-cabeça e outras histórias de assombração (Cleinilda, 44 anos).

Trabalhar na infância, nas plantações de milho e feijão, é uma tarefa desgastante para uma criança de cinco anos, porém Cleinilda e seus irmãos puderam usufruir da literatura, ao ouvir histórias contadas pelos idosos da região. Dessa forma, como esclarece Benjamin

(1994), a arte de narrar, tecida em torno das mais antigas formas de trabalho manual, possibilitou a essas crianças gravar o que ouviram, ao esquecer de si mesmas, das dificuldades, ainda que somente por algum tempo.

A experiência com as lendas e com os contos populares revelou que as estudantes tiveram contato com a literatura oral, na infância, na adolescência e na idade adulta. No caso específico de Maria do Carmo, essa herança tem sido passada de geração em geração e ela, em diversas oportunidades, nos encantou com suas histórias.

Na Etapa III, busquei também conhecer a experiência inicial das estudantes com os livros e/ou com outros impressos. Para tanto, lemos a crônica “Memória de livros”<sup>46</sup>, de João Ubaldo Ribeiro, que narra os costumes da sua família, em relação à leitura:

Não sei bem dizer como aprendi a ler. A circulação entre os livros era livre (tinha que ser, pensando bem, porque eles estavam pela casa toda, inclusive na cozinha e no banheiro), [...].

Havia a leitura em voz alta de poemas, trechos de peças de teatro e discursos clássicos, em que nossa dicção e entonação eram invariavelmente descritas como o pior desgosto que ele tinha na vida [...]. Depois de cada leitura, meu pai fazia sua palestra de rotina sobre nossa ignorância e, andando para cima e para baixo de pijama na varanda, dava uma aula grandiloquente sobre o assunto da leitura, ou sobre o autor do texto, aula esta a que os vizinhos muitas vezes vinham assistir (RIBEIRO, J., 1995, s.p.).

As estudantes falaram novamente do seu aprendizado da lectoescrita e uma delas comparou a atitude do pai do menino à atitude de seu pai, ao coordenar as atividades relativas à leitura em casa:

Eu me lembro que quando eu tinha uns oito, nove anos, meu pai plantava bastante mandioca e a gente tinha de fazer a farinha para ele ir vender na feira. Eu me lembro que minha mãe falava para a gente ir estudar. Ela sabia ler algumas coisinhas assim, mas meu pai não sabia ler. Quando meu irmão ficava lá estudando A-B-C-D, meu pai não dizia nada. Ele não sabia, mas ele gravava. Um dia, eu estava estudando, aí ele me perguntou: “Que letra é essa?” Eu não soube dizer. Ele puxou a minha orelha. Ele não sabia ler, mas sabia que a próxima letra que vinha depois do A era o B e assim sucessivamente. E assim ele começou a coordenar, a me ensinar as letras. (Maria do Carmo, 50 anos).

Diferentemente do pai do menino João Ubaldo, o pai da menina Maria do Carmo não dominava completamente o processo de decodificação. Contudo, conhecia os sinais gráficos e, na medida do possível, pôde auxiliar a filha na aprendizagem da leitura da palavra.

---

<sup>46</sup> RIBEIRO, João Ubaldo. Memória de Livros. In \_\_\_\_\_. **Um brasileiro em Berlim**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p 137. Disponível em: <[http://www.releituras.com/joaoubaldo\\_memoria.asp](http://www.releituras.com/joaoubaldo_memoria.asp)>. Acesso em: 31/08/2007.

Maria do Carmo releu o seguinte trecho:

[...] Líamos Homero, Camões, Horácio, Jorge de Lima, Sófocles, Shakespeare, Euclides da Cunha, dezenas de outros. Muitas vezes não entendíamos nada do que líamos, mas gostávamos daquelas palavras sonoras, daqueles conflitos estranhos entre gente de nomes exóticos, e da expressão comovida de minha mãe, com pena de Antígona e torcendo por Heitor na *Ilíada* (RIBEIRO, 1995, s.p.).

Ao ler, relembrou as partilhas no caminho da fonte, durante o aprendizado da lectoescrita e também depois deste período:

Depois que a gente aprendeu a ler, a gente passou a pegar as letras de música e ficava ouvindo a radiola<sup>47</sup>, porque a gente sabia que, às vezes, cantava até errado, porque não entendia o que estava cantando. A gente procurava escrever e acompanhar a música... (Maria do Carmo, 50 anos).

Após aprender a dominar a lectoescrita, Maria do Carmo e outras meninas da região, passaram a copiar letras de músicas do cancioneiro popular. Como o menino João Ubaldo, que, apesar de não entender muitas vezes o que lia, gostava da sonoridade das palavras, as meninas transcreveram suas músicas preferidas. Elas tinham consciência de que nem sempre entendiam o que estavam cantando e, por isso, codificaram e decodificaram o escrito para conseguir a compreensão desejada.

Ao se referir a seguinte parte:

A circulação entre os livros era livre [...] de maneira que eu convivia com eles todas as horas do dia, a ponto de passar tempos enormes com um deles aberto no colo, fingindo que estava lendo e, na verdade, se não me trai a vã memória, de certa forma lendo, porque quando havia figuras, eu inventava as histórias que elas ilustravam e, ao olhar para as letras, tinha a sensação de que entendia nelas o que inventara (RIBEIRO, 1995, s.p.).

Joane fez um comentário. Ela comparou a atitude do menino João Ubaldo ao episódio que Rosenilda havia nos contado sobre o seu aprendizado da leitura com as revistas em quadrinhos:

Esse texto que nós lemos falou do menino que tinha um monte de livros em casa e que lia o desenho e saía contando a história. Ele não sabia ler as letras, mas fazia como Rosenilda também fez quando era pequena: olhava os desenhos e entendia a história. (Joane, 21 anos).

---

<sup>47</sup> Radiola, aparelho em que se conjugam o rádio e a vitrola.

Sobre o contato com livros na infância, Cleinilda relatou:

Ouvindo a leitura do texto e a fala das colegas, eu lembrei da minha infância, que foi tanta coisa que aconteceu, tanta tortura, que acabei esquecendo. Depois quando eu fiquei analisando a minha vida, eu me lembrei que tinha um livro lá em casa, que era de *Chapeuzinho Vermelho*. Eu lia ele para meus irmãos, mas eu não sabia ler ainda. Como este menino aqui, eu olhava os desenhos e inventava a história. Antes de ir para o colégio, eu já gostava de ficar olhando o livro. Meu sonho era ir para o colégio, aprender a ler para ler para meus irmãos que eram menorzinhos do que eu. Meu sonho era sair do ABC e ir para a cartilha, que era colorida. Mas lá a gente apanhava por tudo e também por nada. Eu me lembro que a professora ficou tão zangada comigo, porque eu demorei muito tempo no ABC. Quando eu fui pedir a meu pai a cartilha, ele me disse: “Que nada! Vá trabalhar, vagabunda!” Eu tinha uns oito para nove anos. Porque no interior, naquela época, todo mundo trabalhava mesmo. E eu já trabalhava com minha mãe e meus irmãos na roça. E olha, eu tinha um monte de irmãos. A gente saía da roça e ia direto para o colégio; não ia nem em casa. Quando estudava de manhã, de tarde a gente ia para a roça trabalhar. Minha mãe era uma mulher muito esforçada. Ela colocava a gente no colégio, mas meu pai ia e tirava (Cleinilda, 44 anos).

Cleinilda revelou que, apesar de ter de trabalhar na infância, desde pequena, já se interessava por ler livros e compartilhava com seus irmãos a leitura do livro *Chapeuzinho Vermelho*. Ela não sabia decodificar os sinais gráficos, mas conduzia seus irmãos a viajar na leitura das imagens. O trabalho na lavoura, as dificuldades na aprendizagem e a metodologia de ensino empregada na época, associados à falta de apoio paterno, prejudicaram o desenvolvimento escolar de Cleinilda, que não pôde realizar os seus sonhos de infância: ler a palavra para seus irmãos e estudar na cartilha colorida.

Na tentativa de instigar as lembranças de outras estudantes sobre os livros ou outros textos impressos que tivessem feito parte de suas vidas, lemos também *Felicidade clandestina*<sup>48</sup>, de Clarisse Lispector. Durante as falas, elas se limitaram a resumir a crônica, destacando o seguinte trecho:

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria. [...].

No dia seguinte fui à sua casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem

<sup>48</sup> LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. In: \_\_\_\_\_. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 9-12. Disponível em: <<http://www.beatrix.pro.br/literatura/feliclandconto.htm>>. Acesso: 20/11/2007.

para meus olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo (LISPECTOR, 1998, s.p.).

Somente duas das estudantes fizeram comentários, relacionando a história às suas vidas. Joane disse:

No meu tempo de criança, meus colegas não emprestavam livros, não. Aí, quando minha mãe comprou uns livros para a gente ficar lendo lá em casa, eu emprestei escondido dela, mas não tiveram cuidado. E toda vez que eu emprestava escondido de minha mãe, o livro vinha rasgado, vinha riscado, vinha rasurado. Aí, ela descobriu e proibiu a gente de emprestar. Minha mãe proibia não era por maldade, como aí no texto, era porque ela tinha se esforçado para comprar e ela não se conformava em ver os livros estragados (Joane, 21 anos).

Em *Felicidade clandestina*, a mãe da menina má acaba descobrindo que o empréstimo nunca se realiza por pura maldade da filha e a obriga depois a fazer o empréstimo por tempo indeterminado. Ao contrário da mãe da história, que era esposa de dono de livraria e tinha considerável poder aquisitivo, a mãe de Joane teve de se esforçar bastante para comprar livros de histórias para seus filhos. A *tática* utilizada para que esses livros fossem preservados era proibir o empréstimo. Contudo, nem sempre os filhos e filhas obedecem aos pais. O empenho da mãe de Joane demonstra a representação positiva que essa senhora tem da leitura, pois, embora tivesse de criar sete filhos, sozinha, conseguiu comprar alguns exemplares.

Ao ouvir Joane, Cleinilda relembrou:

Meu pai nunca trouxe um livro para casa e minha mãe nunca teve condições de comprar. Lá em casa, nem uma Bíblia tinha! O único livro que teve lá em casa, foi uma vizinha que deu para minha irmã mais velha. A vizinha ficava impressionada porque minha irmã já sabia ler, porque naquele tempo era difícil as pessoas saberem ler. A vizinha não sabia. Ela deu um livro de *Chapeuzinho Vermelho* para minha irmã ler para ela e este era o único livro que a gente tinha lá em casa e foi com ele que eu ficava olhando as figuras e inventando a história para meus irmãos (Cleinilda, 45 anos).

Cleinilda contou como o livro *Chapeuzinho Vermelho* chegou à sua casa: por doação de uma vizinha. Ela destacou também que esse foi o único exemplar que fez parte de sua infância. As difíceis condições econômicas contribuíram para que não houvesse ou se adquirissem poucos livros nas casas dessas estudantes. Até mesmo nos dias atuais, a aquisição de livros e/ou outros impressos é limitada pela falta de poder aquisitivo.

Nessa etapa, lemos também a crônica “Solidão”<sup>49</sup>, de Ana Coaracy. Após a leitura, Neuza quis esclarecer dúvidas sobre o vocabulário. Perguntou o que significava o termo “Morfeu”, na tentativa de compreender o seguinte trecho:

Dia frio. Nada como um bom vinho e um livro para ler. Dia quente, uma cervejinha e um livro daqueles bem legais. É noite, insônia. Que nada, ler um livro é bom para chamar Morfeu. Não importa o tipo, se romance, policial, ficção. Importa apenas entrar nesse mundo e aprender a viver cercado de novas emoções (COARACY, 2006, s.p.).

Cleinilda se prontificou a responder:

Eu posso falar sobre Morfeu. Ele é o deus do sonho. Porque o povo grego tinha deus para tudo: deus da água, deus da terra, deus do fogo, deus não sei de quê. Então, quando diz assim “Fulano está nos braços de Morfeu”, quer dizer que ele está dormindo... (Cleinilda, 44 anos).

Neuza ficou curiosa, tal como eu fiquei, para saber como a colega conhecia sobre a mitologia grega. E questionou-a. Assim, Cleinilda disse:

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. Quando chegava outra palavra, outra coisa que eu não sabia, eu tornava perguntar, mas não dizia a ela que eu estava pegando os livros dela, não. Eu limpava tudo e colocava no mesmo lugar. Ela pensava que era no colégio que eles estavam me ensinando. Ela pensava que era lá que eu estava aprendendo. Eu perguntava; ela me explicava. Depois, eu voltava para o livro de novo e lia, mas ela nunca soube que eu pegava os livros escondidos (Cleinilda, 44 anos).

Sobre o período que morou na casa de sua madrinha, Cleinilda escreveu no seu diário:

Meu contato com histórias escritas se deu já na adolescência, quando vim morar em Salvador. Comecei a ler *O pequeno príncipe*, da biblioteca da minha madrinha, e também os livros do Mobral, que eram ótimos. Eram livros com histórias românticas e sobre pedras preciosas (Cleinilda, 44 anos).

---

<sup>49</sup> COARACY, Ana. Solidão. **Quer dizer**: jornalistas falam o que querem, Maranhão, 18 out. 2006. Disponível em: <[http://www.querdizer.com.br/materia\\_le.php?id\\_materia=105](http://www.querdizer.com.br/materia_le.php?id_materia=105)>. Acesso: 20/11/2007.

Cleinilda confessou que lia os livros da madrinha sem o conhecimento dela e, sempre que era necessário, esclarecia suas dúvidas com a própria madrinha, que pensava que a formação da afilhada era mérito da escola. De forma clandestina, como o menino João Ubaldo, que lia escondido do pai, Cleinilda leu livros sem a autorização, se encantou e continuou lendo. Essa estudante destaca os livros do Mobral e os classifica como ótimos. Como Domingas, Cleinilda também é um exemplo das pessoas que foram alfabetizadas por volta de 1978. O seu depoimento revela que, embora o Mobral fosse uma antítese da proposta freiriana, tal como argumentou Beisiegel (2003), as *táticas* articuladas por essa estudante, de frequentar a escola no horário noturno e de ler os livros da biblioteca da madrinha, possibilitaram que ela aprendesse 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 pelo apoio que recebeu, em casa, da sua madrinha, que era professora.

Ao se referir ao seguinte trecho do texto de Ana Coaracy:

[...] Eu achava a coisa mais linda ver minha mãe sentada com um livro na mão, horas e horas em silêncio. Enquanto ela lia, viajando nas histórias, eu a olhava discretamente e também viajava, porque queria ser assim. Achava, no meu pensamento de criança, que aquilo era o máximo. E é! Para mim, é.  
[...] Somente há poucos dias contei a ela (minha mãe) como eu amava vê-la ler. Ela sorriu e disse que nunca tinha percebido. Quando leio, me esqueço do mundo, entro no livro e participo ativamente na narrativa. Sou daquelas que se sente o personagem e por vezes não se contenta com o fim. Não consigo sentir solidão com um bom livro na mão (COARACY, 2006, s.p.).

As educandas comentaram:

Tem uma parte aqui no texto que fala que a mãe dela viajava nas histórias e ela olhava discretamente e também viajava. Eu sempre fiz isso. Mesmo não sabendo ler direito. Eu gaguejava para mim, ninguém estava vendo. Nesses momentos e até hoje, eu me coloco na história. Eu faço de conta que estou vivendo, que eu estou dentro da história dos outros. Eu viro uma personagem e desta forma, eu consigo viver aquilo ali. Eu sempre faço isso e sempre fiz isso, desde pequena. Eu me lembro que eu pegava aquelas histórias da mitologia e eu acabava entrando nelas. Eu vou em todos os lugares. Na Bíblia, mesmo, eu vou no deserto, entro na história e estou ali vivendo aquilo também. Na peregrinação de Jesus, eu também estou ali. É como se eu estivesse ali naquele momento, vivendo a história. Cada vez que eu pego alguma coisa para eu ler, é como se eu estivesse ali. Eu sou uma personagem naquela história. Eu viajo muito nas histórias (Rosenilda, 36 anos).

Ah, mas é bom! Eu também viajo nas histórias. Acho que é por isso que eu gosto tanto, mas quando leio, eu gosto de viver a personagem principal.

Quando eu li o livro *As concubinas*, que é quase semelhante à história de Ester, da Bíblia, eu me coloquei no lugar da escolhida (Neuza, 45 anos).

Rosenilda e Neuza ao se compararem a Coaracy, falaram sobre suas sensações, ao ler um livro. Os depoimentos demonstram que, nesses momentos, essas estudantes se sentem parte do texto, se colocam no lugar de um personagem ou simplesmente fazem parte do cenário, como um observador onisciente. Os discursos revelaram também os textos que provocaram esse efeito: histórias da mitologia, a Bíblia e um romance chamado *As concubinas*.

Na Etapa III lemos lendas, contos populares e crônicas. A leitura desses textos contribuiu para descortinar o processo de contato inicial das estudantes com textos orais e/ou escritos. Ouvimos depoimentos que revelaram tristezas, alegrias, emoções e satisfações. Cada etapa, de uma maneira específica, contribuiu para que fosse possível compreender como essas mulheres se tornaram leitoras em condições socioeconômicas tão precárias.

Como já expliquei no percurso metodológico, as leituras dos textos literários nem sempre motivaram as estudantes a expressar suas opiniões e/ou falar sobre as suas histórias de vida. Para resolver esse impasse, após os comentários sobre o texto “Solidão”, de Ana Coaracy (2006), falei sobre o objeto da pesquisa e expliquei cada questão, que eu pretendia responder com este trabalho. Em seguida, recapitulei algumas falas para exemplificar aspectos que elas já haviam mencionado. Na sequência, Maria do Carmo contou:

Eu comecei lendo aquelas revistinhas *Capricho*. As meninas da escola me emprestavam e também eu escutava a novela pelo rádio. Nas revistinhas tinha 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. Minha prima lia e depois me emprestava. Às vezes, até no caminho, a gente sentava na ladeira que ia para fonte, que era do outro lado, 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).

Maria do Carmo, como a menina Clarice Lispector, não tinha condições de comprar livros. Para realizar essa prática da leitura, tomava revistas emprestadas das colegas da escola e também da prima. Ela não lia livros, ela lia revistas de fotonovelas e outras que aparecessem. Este era o costume do grupo de que ela fazia parte. Para não chamar a atenção do pai, Maria do Carmo ocultava-se em lugares pouco prováveis de ser encontrada e lia tantas revistas quantas pudesse tomar emprestadas. Sobre o empréstimo de revistas, Rosenilda relatou:

Como eu já disse antes, eu comecei a olhar as imagens nas revistinhas em quadrinhos de meu primo. Ele tinha um monte, mas não era escondido, não. Ele sabia e sempre deixou eu pegar. Eram revistinhas do tipo *Luluzinha*, *Tio Patinhas*. Eu não sabia ler, mas eu criava a história, olhando os desenhos... (Rosenilda, 36 anos).

Rosenilda revelou que seu primo tinha muitas revistinhas em quadrinhos e sempre permitia que ela as lesse. Ao que parece, Maria do Carmo e Rosenilda não tiveram dificuldades em conseguir revistas emprestadas, principalmente porque as donas dos materiais impressos eram amigas e pessoas de suas famílias.

Ao excetuar os manuais didáticos, tais como cartilha e tabuada, Neuza assim relatou sobre o seu contato inicial com material impresso:

Eu lembro que, às vezes, a professora da banca lia histórias para nós, como *Chapeuzinho Vermelho* e *Os três porquinhos*. Ela lia e mostrava as figuras, mas nós não pegávamos nos livros. Eu lembro também que quando eu fiquei maiorzinha, lá em casa tinha um livro que tinha um poema que eu gostava. Era aquele “Minha terra tem palmeiras, / Onde canta o Sabiá; / As aves que aqui gorjeiam, / Não gorjeiam como lá”. Este poema ficou gravado na minha mente, mas eu nem me lembro o nome do autor. É Gonçalves Dias, é? Eu queria saber, porque já faz tanto tempo e eu não tenho mais o livro e queria ter de novo o poema. (Neuza, 45 anos).

O contato com a literatura, para Neuza, aconteceu na infância, pois apesar de não tocar nos livros, ela pôde ouvir a leitura da professora da banca, que mostrava aos alunos as ilustrações. Essa atitude da professora talvez possa ser justificada pelo receio de que as crianças estragassem os exemplares. No seu diário, Neuza escreveu:

Ao ingressar na escola primária, tive mais contato com livros. A pró passava cópias de algumas páginas, que tinha texto e depois tomava a lição. Nós tínhamos de ler em voz alta. No início, tive algumas dificuldades, mas no decorrer do aprendizado, tornou-se fácil. Lembro-me que houve alguns concursos na escola para declamar poemas, por exemplo, “A canção do exílio”. Ah! Lembro também que, ainda pequena, eu declamei um poema, que começa assim: *Sou pequeninha /Do tamanho de um botão /Carrego papai no bolso /E mamãe no coração*. Declamando, eu ganhei brindes, como boneca e peteca... (Neuza, 45 anos).

A escola primária significou para Neuza um espaço diferente para o estudo, onde era possível manusear os livros. Enquanto a metodologia empregada de fazer cópias, de dar e de tomar lição, associada à memorização do texto, angustiava e entediava outros estudantes, para Neuza, essas atividades eram divertidas. Galvão e Batista (1998) afirmam que, desde a década

de 1920, no Brasil, a maior parte dos estados já havia adotado, definitivamente, o ensino seriado e, entre 1950 e 1970, a rede pública de educação atendia a um número cada vez maior de pessoas das camadas populares. Métodos alternativos de ensino, centrados no aluno e nas suas necessidades, difundiram-se. Diferentes modos de ler e a função da leitura na escola passaram a ser discutidos e implementados. A leitura coletiva, realizada oralmente, por exemplo, passou a ser substituída pela leitura silenciosa. Apesar de todo esse movimento de reestruturação, na maior parte das escolas, como na que Neuza estudou, práticas tradicionais continuaram a ser adotadas.

Sobre o seu contato com livros, Joane contou:

[...] 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).

Joane reconhece que, embora tivesse contato com livros na infância, quando sua mãe se esforçou para comprá-los, só começou a se interessar pela leitura no final da adolescência. A biblioteca da escola, de portas abertas, exerceu-lhe uma atração. O acervo disponível possibilitou a interação dessa estudante com livros, que ela considerou interessantes. Isso demonstra que a escola, enquanto principal agência de formação da lectoescrita, precisa dispor de um espaço em que haja o contato dos seus educandos com textos diversos.

Apesar de eu ter feito um questionamento direto, uma das estudantes não quis falar sobre o seu contato com textos escritos. Contudo, em seu diário, ela escreveu:

Na minha infância, lembro que lá em casa tinha os livros dos meus irmãos, mas eu nunca peguei para olhar. Os colegas deles iam lá estudar e levavam cadernos, tabuadas e uns livros bem grossos [...]. Lembro que, certa vez, achei uma Bíblia em um ônibus, na empresa onde eu trabalhava, fazendo limpeza. Foi assim que eu comecei a ler a Bíblia, mas entendia pouco e acabei deixando ela de lado. Lembro também de um livro que eu li, que contava uma história de amor [...]. Eu gostei dele, mas não li até o final, não (Domingas, 61 anos).

Domingas foi impossibilitada de frequentar os bancos escolares e, talvez por isso, durante certo tempo, os livros não lhe disseram nada. Eram apenas volumes nas mãos de terceiros. Sequer lhe despertavam a curiosidade. Já na idade adulta, passou a percebê-los como fonte de conhecimento. Nesse período, frequentou a escola e aprendeu a base para o desenvolvimento da lectoescrita. Anos mais tarde, o acaso a conduziu à leitura de uma Bíblia

e, posteriormente, de um romance. Ao que parece, as dificuldades com o vocabulário dificultaram sua compreensão. Dessa maneira, como não encontrou alguém que a auxiliasse na descoberta do significado dos termos desconhecidos, tal como fez Cleinilda ao questionar a sua madrinha, Domingas abandonou, por duas vezes, a leitura da palavra.

Ao longo de suas vidas, essas mulheres têm tido contato com textos orais e escritos, apesar das dificuldades econômicas e de terem precisado trabalhar na infância. Algumas condições têm contribuído para a realização das práticas de leitura de impressos:

- a) a participação em grupos de contação de histórias;
- b) o contato com livros ilustrados e revistas em quadrinhos, na infância, associado à descoberta de que é possível compreender a história a partir da leitura das imagens;
- c) o contato com livros e revistas, na adolescência e/ou na idade adulta;
- d) a oportunidade de esclarecer dúvidas sobre o assunto lido;
- e) a possibilidade de tomar exemplares emprestados.

Essas educandas articularam *táticas* com o objetivo de ler textos escritos, mesmo que fosse sem autorização, ou onde não pudessem ser encontradas. Os depoimentos revelaram também os lugares de formação. Em casa, no trabalho, na escola, no caminho da fonte ou em qualquer outro espaço, onde a prática da leitura pudesse ser ocultada, essas alunas se divertiram ao encontrar textos orais e escritos.

As situações educativas, associadas às dificuldades e às oportunidades vividas por essas estudantes, determinaram os lugares de formação. Dentro ou fora da escola, na família, ou no entorno social, essas mulheres têm subvertido condições e usufruído da leitura de textos, que despertam lembranças, sonhos, emoções e possibilitam uma viagem pelo mundo da imaginação.

#### **4.2.4 Leitura, leitor: representações e repertórios**

Organizei a Etapa IV, chamada *Balanço formador*, com o objetivo de relembrar, juntamente com as estudantes, momentos que considereei significativos dos dozes encontros anteriores, a partir das transcrições das falas, das anotações dos diários e das fotos pré-selecionadas para constar neste trabalho dissertativo. Reapresentei as questões que pretendia responder com esta pesquisa e destaquei as respostas até então conseguidas e as dúvidas que

precisava dirimir. Até aquele momento, os textos lidos não tinham abordado, de forma objetiva, as questões sobre a representação da leitura e do leitor. Sobre esse assunto, as estudantes escreveram em seus diários:

Para mim, leitor é aquela pessoa que gosta de ler tudo que estiver ao seu alcance: jornais, revistas, um bom livro, ou qualquer livro, a Bíblia, até mesmo uma bula de remédio; gosta de fazer as atividades escolares, pois precisa estar sempre bem informada (Rosenilda, 36 anos).

Rosenilda considera como leitor a pessoa que gosta de ler e lê tudo que tiver oportunidade: textos literários, informativos ou científicos. Essa representação do ser leitor caracteriza o ato de ler como uma experiência positiva e associada, como afirma Abreu (2002), ao pensamento contemporâneo que professores e fomentadores de leitura tomam como fundamento de sua prática: devem ser lidos muitos e variados livros. Nessa perspectiva, o leitor é a pessoa que está sempre em contato com as ideias registradas por escrito, mantendo-se bem informada.

Ao escrever seu comentário, Cleinilda concordou com Rosenilda:

Eu acredito que, para ser considerado um leitor, uma pessoa precisa saber interpretar o que está sendo lido, além de ler bastante para a ampliação de seu vocabulário, para que cada vez mais consiga interpretar melhor os textos. Então, saber ler, para mim, é saber interpretar e analisar os textos através do significado das palavras e compreender a mensagem passada (Cleinilda, 44 anos).

As representações da leitura e do leitor para Cleinilda estão também ancoradas no discurso contemporâneo, que considera leitor aquele que, ao ler muitos e variados textos escritos, sabe interpretá-los. Diferentemente de Rosenilda e Cleinilda, Domingas estabelece uma relação entre o ato de ler e a oralidade: “Saber ler para mim significa ser instruído, ser um sábio, porque o leitor é aquele que sabe chegar em qualquer lugar e sabe como se comportar. Sabe o que dizer” (Domingas, 61 anos).

O pensamento de Domingas vincula o saber ler ao saber falar. Essa representação do ato de ler, de acordo com Abreu (2002), era comum nos séculos XVIII e XIX, quando o conceito de leitura parecia não levar em conta as habilidades de decifração dos sinais gráficos, ao confundir-se a fala e a audição. Ao completar a sua reflexão, Domingas escreveu:

O leitor, para mim, é aquele que faz a leitura, mesmo gaguejando, de um jornal, de uma placa, de uma bula de remédio, de um recado, e entende. Ele

sabe ler como chegar em um departamento. Ele junta as letras e consegue o seu objetivo, mas ele nem sempre sabe escrever (Domingas, 61 anos).

Embora Domingas, inicialmente, enfatize a destinação oral da atividade da leitura, como as outras estudantes, reconhece o ato de ler como forma para decifrar a escritura, que leva o leitor ao entendimento da mensagem. Além de ressaltar a função pragmática do ato de ler, afirma que gaguejar durante a realização desta prática não invalida a sua consecução. Para Domingas, o indivíduo pode ser considerado leitor, ainda que não saiba grafar.

Os depoimentos demonstram que, para essas mulheres, o ato de ler configura-se apenas como a *leitura da palavra*, ou seja, a prática de decifrar e interpretar textos escritos, que favorece o desenvolvimento do espírito crítico. Dessa maneira, a leitura de textos orais e, mais especificamente, a *leitura do mundo* (FREIRE, 1986), são desconsideradas, apesar de essas mulheres realizarem essas 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, essas representações tomam como referência suas próprias vidas, seus próprios modos de ler.

No seu diário, Domingas reconheceu que reorientou as suas ideias sobre o ato de ler, depois que voltou a estudar e depois dos encontros com o grupo de leitura:

Antes de voltar para o colégio e mesmo antes deste curso, eu pensava que eu não sabia ler, porque eu lia gaguejando. Agora eu já melhorei a escrita e a leitura, mas ainda gaguejo. [...] No dia da minha crisma, ganhei uma Bíblia de presente das mãos do padre. Hoje em dia, eu leio essa Bíblia com frequência. Faço isso todo dia pela manhã, antes de ir trabalhar. Leio pelo menos um ou dois versículos. Se eu não puder ler pela manhã, eu leio durante a noite, antes de dormir (Domingas, 61 anos).

Ao reconstruir a sua representação de leitura, essa estudante reorienta também a sua representação de leitor, articulando uma mudança de pensamento sobre si, tal como explica Josso (1988). Antes, Domingas não se considerava leitora, porque silabava as palavras. Agora, mesmo fazendo isso, compreende que ler é entender o que está escrito. Inicialmente, o seu objetivo era utilizar a leitura de forma pragmática, depois, mudou de ideia:

Antes, eu assinava meu nome e onde eu passava, eu sabia ler. Eu lia o nome de uma loja, de uma farmácia, de uma placa. Hoje, eu leio no colégio, leio a Bíblia. Foi ela que me inspirou a voltar para estudar, porque há muitas palavras que eu não sabia, não compreendia. Eu quis voltar para o colégio para poder entender a leitura da Bíblia (Domingas, 61 anos).

O aprendizado tardio da lectoescrita, associado à dificuldade de entender o que determinados textos diziam, constituiu-se em empecilho para essa estudante. Entretanto, motivada pela igreja, Domingas reestabece o diálogo com o texto escrito, volta a lê-lo e, nos dias atuais, lê a Bíblia, diariamente, e também outros materiais religiosos.

Neuza também é leitora da Bíblia, mas lê revistas, jornais promocionais e livros de literatura. Ela nos contou que começou a ler por influência das exigências escolares:

Estas histórias de *Os três porquinhos*, *Chapeuzinho Vermelho*, eu sempre vi na escola mesmo. Eu lembro que eu li *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis e li outros, por causa de trabalhos de escola. Na escola sempre passava uns romances para a gente ler. Mas, depois, eu comecei a ler outros livros, sem interferência da escola, porém esses livros, eu tinha de tomar emprestados, porque não tinha dinheiro para comprar livro só para me divertir. Eu sempre tomei emprestado. Eu lembro desse que eu falei: *As concubinas*. Era um livro bem grosso, de um autor estrangeiro. *Eu nunca parei para ler revistinhas em quadrinhos, ou do tipo Sabrina, Júlia. Eu só lia livros*. Eu já li vários romances que até já me esqueci os títulos. Independente do que passava no colégio, eu lia. Mas os livros do colégio a gente era obrigado a ler, porque depois tinha de fazer prova. Eu me lembro que na escola passava um livro no início do ano e ficava quase o ano inteiro para depois a gente fazer prova. E foi assim que eu comecei a gostar de ler (Neuza, 45 anos, grifos meus).

Neuza revela que a escola, apesar de impor a leitura de livros de autores nacionais consagrados pela crítica, conseguiu despertar o seu entusiasmo pelos textos literários. Para essa estudante, havia uma hierarquia em relação aos vários tipos de impresso e, por isso, ela “só lia livros”. De fato, até a década 1980, a leitura das revistas em quadrinhos e dos romances sentimentais, publicados sob títulos do tipo *Sabrina, Júlia, Bianca e Barbara*, não era recomendada pelas instituições escolares. Esses impressos eram vistos, principalmente por pais e professores, como prejudiciais, pois não exigiam nenhum esforço intelectual de seus leitores e tratavam de temas triviais. No final do século XX, a ideia negativa sobre os quadrinhos começou a ser modificada e, hoje, eles são reconhecidos como uma forma de arte, que exige dos seus leitores uma capacidade interpretativa das ilustrações, como também dos enunciados verbais.

Já os romances sentimentais ainda são menosprezados em muitos estabelecimentos de ensino, embora sejam encontrados em bancas de revistas de todo o país, a preços acessíveis e/ou em livrarias que comercializam livros usados. Rodríguez (2005, p. 24) afirma que os romances sentimentais designam

repertórios literários marginais, em princípio depreciados pela crítica literária. Em geral, os motivos dessa depreciação baseiam-se na avaliação estética dessas obras e no fato de serem escritas e publicadas com uma finalidade comercial explícita.

Apesar da depreciação, esse tipo de impresso tem sido publicado, até os dias atuais, com tiragens expressivas, diante da realidade do mercado editorial brasileiro.

Ainda sobre o seu repertório de leitura, Neuza confessou nunca ter comprado um livro só para diversão. Esta situação socioeconômica poderia constituir-se e se constituiu em uma condição adversa. Contudo, a educanda, para subverter essa dificuldade, tomava livros emprestados. No seu diário, Neuza listou o acervo que costuma ler no seu dia a dia, ao destacar que paga uma pequena taxa para aquisição ou recebe gratuitamente os exemplares. Ela também descreveu a *tática* que utilizou para conseguir ler completamente a Bíblia:

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. No dia a dia, leio o jornal da Farmácia Sant'Ana, que é gratuito, porém os textos são sempre de autores desconhecidos. Às vezes, ocorre de não vir histórias, aí eu nem pego. [...] Leio também a revista *Plenitude*, que minha mãe traz da Igreja Universal. Esta aborda assuntos de saúde, esporte, meio ambiente e acontecimentos atuais. A cada três meses, recebo gratuitamente, a revista *Nestlé com Você*. Ela traz receitas e informações sobre qualidade de vida. Atualmente, estou lendo o livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (Neuza, 45 anos, grifo da estudante).

Chartier (2007) explica que nos dias atuais, de um modo geral, a realização da leitura silenciosa parece ter estabelecido “um espaço de privacidade entre o leitor e o que ele lê. Aliás, ler no ônibus ou na biblioteca pode ser definido como um espaço abstrato, imaginário, espaço em que o texto encontra os olhos” (CHARTIER, 2007, s.p.). O modo de ler, no transporte, ao ir para o trabalho, permitiu à Neuza a criação de um mundo particular, onde, a partir do isolamento em um lugar público, ela criou um momento de interação e intimidade com o texto, só possível durante a leitura silenciosa.

Na leitura em voz alta, há um controle comunitário. A interação entre o grupo pode provocar pensamentos divergentes, ou a condução da interpretação por um leitor considerado “mais experiente”. Abreu (2002) relata que, depois do século XIV, ler em voz alta passou a ser uma forma de sociabilidade corriqueira. “Lia-se em voz alta nos salões, nas sociedades literárias, em casa, nos serões, nos cafés. Esse tipo de leitura, além de permitir o contato com

ideias codificadas em um texto, era forma de entretenimento e de encontro social” (ABREU, 2002, s.p.).

Na contemporaneidade, as práticas de leitura em voz alta têm sido cada dia menos frequentes e restritas às instituições: “[...] lê-se em voz alta na igreja, nas aulas da universidade para ditar conferências, no tribunal para pronunciar sentenças, na escola em situação de aprendizagem, entre outras” (CHARTIER, 2007, s.p.). Nesses espaços, normalmente, há a presença de leitores-guia, ou seja, aqueles que são vistos como conhecedores do assunto e, por isso, têm a função de julgar, ensinar e/ou dirimir dúvidas.

Além de ler os manuais didáticos e outros impressos na escola, Domingas, Neuza e Rosenilda participam de grupos de leitura. Sobre este assunto, elas relataram:

Eu participava do *grupo bíblico*, um encontro que acontece nas casas, nas terças-feiras. 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, Mateus, João ou Marcos. Hoje, participo de um grupo de oração da *Renovação Carismática*<sup>50</sup>. Nós lemos o evangelho todas as sextas e a cada sexta, temos um pregador, que pode ser alguém do grupo ou gente de fora (Domingas, 61 anos).

Leio também a revista *Lições Bíblicas*. Ela trata de assuntos dos nossos dias, dentro de algum capítulo da Bíblia. Tenho de pagar uma taxa para adquiri-la. Nós a usamos na Escola Bíblica Dominical e nos reunimos em grupos da mesma faixa etária para discutir o assunto. A leitura é feita em voz alta e, no grupo das senhoras que eu faço parte, geralmente, sou eu quem lê. Após a discussão, jovens e adultos se reúnem para dizerem o que aprenderam com a leitura do dia (Neuza, 45 anos).

[...] Eu sempre li gaguejando para mim mesmo. Eu tinha muita insegurança de ler em voz alta. Quer dizer, ainda tenho. Na igreja, eu ainda não consigo ir no altar e ler um salmo ou outro texto, mas na Pastoral da Criança<sup>51</sup> e aqui no colégio, em sala de aula, eu já faço isso (Rosenilda, 36 anos).

As educandas participam de atividades de leitura durante os cultos, na igreja e 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.

<sup>50</sup> *Renovação Carismática* é um movimento católico, que busca dar uma nova abordagem às formas de evangelização e renovar práticas tradicionais dos ritos e da mística dessa religião, influenciado inicialmente pelos movimentos pentecostais de origem protestante.

<sup>51</sup> *Pastoral da Criança*, rede de solidariedade formada por mais de 242 mil pessoas capacitadas, trabalhando voluntariamente no combate à desnutrição e à mortalidade infantil e colaborando para a melhoria da qualidade de vida das crianças brasileiras. É um serviço de ação social da CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, que acompanha gestantes e crianças em bolsões de pobreza e miséria, independentemente de cor, raça, crença religiosa ou política.

As instituições religiosas incentivam a leitura, pois estão interessadas em orientar a manutenção da fé, a partir dos seus ensinamentos. Ler em grupo para essas estudantes significa a possibilidade de elucidar dúvidas, de demonstrar o conhecimento adquirido, de compartilhar suas crenças.

Ainda sobre o seu repertório de leitura, Rosenilda escreveu em seu diário:

Daí comecei a levar os livros para casa. Não tinha muito tempo para ler, mas ia lendo aos poucos até completar toda leitura e fazer o resumo do que havia entendido. Amei fazer isso, porque descobri o quanto gostava de ler. 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).

As revistas em quadrinhos fazem parte do material lido por Rosenilda desde a sua infância, quando ela ainda não compreendia a grafia das palavras, mas tomava emprestados do primo os exemplares e interagia com o texto, a partir da leitura das imagens. A Bíblia e o jornal promocional, aos quais ela se refere, são doações. Como tantas outras mulheres da EJA, sua condição econômica desfavorece a aquisição de materiais impressos, contudo, Rosenilda aproveita todas as oportunidades para ler.

Neste depoimento, Rosenilda faz referência aos livros que levava emprestados da mala. Em quase todos os encontros, as estudantes escolhiam exemplares para levar para casa e, ao devolver, faziam um breve resumo. Nestes momentos, conversávamos sobre textos e livros que já tínhamos lido. Joane, desta maneira, relatou: “Um livro de que eu sou fã mesmo, professora, é de Fernando Sabino. Eu entrava na biblioteca, só para ficar lendo. Eu procurei aí, mas não vi. Tem Fernando Sabino aí?” (Joane, 21 anos).

Não havia nenhum livro do referido autor na mala, mas no encontro seguinte, providenciei dois exemplares: *O homem nu*<sup>52</sup> e *A faca de dois gumes*<sup>53</sup>. Ao pegar um dos livros, Joane começou a verificar a lista de obras e falou:

*O menino no espelho*, eu já li; *Deixa o Alfredo falar*, eu já li; *A falta que ela me faz*, eu já li. Eu vou ler este agora, *A faca de dois gumes*, que eu não li. Eu vou ler. *Com a graça de Deus* deve ser legal. Ah, se eu pudesse, eu teria a coleção completa desses livros! Este *O homem nu* deve ser legal também. Professora! Eu já vi que vou desfazer os meus passeios, hoje. Vou ficar à tarde toda em casa com Fernando Sabino (Joane, 21 anos).

<sup>52</sup> SABINO, Fernando. **O homem nu**. 41. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

<sup>53</sup> \_\_\_\_\_. **A faca de dois gumes**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

Joane revelou a sua preferência por Fernando Sabino e listou os livros do autor que já tinha lido. A sua condição econômica também não favorece a compra de exemplares, contudo ela gostaria de ter toda a coleção do autor. Contente com as novas aquisições da mala, Joane desistiu de sair para passear, em pleno sábado à tarde, para ficar em casa lendo. A alegria de Joane me fez lembrar a pequena Clarice Lispector, ao conseguir um livro emprestado, em “Felicidade Clandestina”: “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante” (LISPECTOR, 1998, s.p.).

Sobre um livro que levou para casa, Maria do Carmo assim relatou:

O livro que eu levei foi este aqui, *Descobrimo a Bíblia*<sup>54</sup>. Só que tem várias histórias. Cada uma superinteressante. Aí, os meninos todos de lá de casa leram. As pessoas vizinhas também leram, aproveitando a minha oportunidade. Levei para a catequese; a catequese toda leu o livro. Eles fizeram rodinhas para ler, porque o livro é muito bom. Aí, eu falei, expliquei de quem é e como chegou na minha mão. Ele tem muitas histórias, que são muito boas. Além disso, ainda tem estas abinhas. E para criança, eu acho o que mais interessa a eles são estas abas, que eles vão abrindo e a cena vai mudando. Ainda descobriram bem mais do que eu, porque eu estava lendo e não procurava abrir. Este livro é muito bom! (Maria do Carmo, 50 anos).

Maria do Carmo contou como o livro foi passando de mão em mão e como adolescentes, crianças e adultos se encantaram com a oportunidade que ela teve de conseguir-lo emprestado. O exemplar citado é um livro interativo que apresenta histórias bíblicas do Antigo e do Novo Testamento. Como Rosenilda e Domingas, Maria do Carmo também é católica. Este foi o motivo da escolha do livro. Ela desempenha a função de catequista e, por isso, participa de práticas de leitura, semanalmente, com crianças. Herdeira de um legado da tradição oral, ela aproveita e narra para a criançada histórias que aprendeu da sua mãe, passadas de geração a geração.

Sobre outro livro, essa estudante confidenciou: “Este outro ainda não li não, pró. Não é preguiça não. É tempo, mesmo. Começo... Não gosto de começar e parar, senão eu esqueço. Eu quero ler todo” (Maria do Carmo, 50 anos). Quando foi devolver o referido exemplar, essa estudante destacou:

Esse livro, *Moby Dick*<sup>55</sup>, já está há um tempão na minha mão e o que eu gostei nele foi que, não só fala sobre as viagens, sobre a aventura no mar, mas também, todas as palavras mais difíceis, a gente encontra aqui embaixo, na página. Eu li o livro até um pedaço e me perguntei: “Que palavra é essa?”

<sup>54</sup> DESCOBRINDO A BÍBLIA. São Paulo: Caramelo livros educativos, 2002.

<sup>55</sup> MELVILLE, Herman. **Moby Dick**. Adaptação de Ana Carolina Vieira Rodriguez. São Paulo: Rideel, 2002.

Aí, vi aqui embaixo, com as letrinhas diferentes. Elas são mais pretas, ó (Maria do Carmo, 50 anos).

Com o depoimento sobre *Moby Dick*, Maria do Carmo revela sua maneira preferida de ler: sem fazer muitas paradas. Entretanto, seus outros afazeres provocaram uma demora para a consecução, entretanto não impediram a realização da leitura. As atividades e o corre-corre do dia a dia poderiam ser justificativas para que Maria do Carmo não lesse um livro com um vocabulário, até certo ponto desconhecido, contudo, isso não aconteceu.

Durante a escolha de livros para levar emprestados para casa, Cleinilda contou:

Ah, pró, eu tenho um livro que depois eu vou dar ele para você. Você já leu *O primeiro amor de Laurinha*? É linda aquela história! Ah! Eu gostei tanto! Eu já li duas vezes. Eu cheguei a chorar com aquele livro. Ele é infantil, mas é uma coisa gostosa, sabe? Agora, o segundo, eu não gostei não, porque são dois. Eu gostei mais do primeiro. Eu vou lá no sebo, compro de vez em quando, para poder ficar lendo. Compro para minha filha também, para incentivar. Ela gosta de leitura. Não é porque é minha filha não, pró, mas ela lê muito bem. Meu filho também gosta, mas o livro que ele quer é caro. É um desses assim grosso... É... *Harry Potter*. Ele queria, mas eu disse não. (Cleinilda, 44 anos).

Cleinilda fez referência a duas publicações, *O primeiro amor de Laurinha* e *O mistério da fábrica de livros*, de Pedro Bandeira, reconhecido escritor brasileiro da literatura infanto-juvenil. Ela conta que seus filhos também gostam de ler, mas as condições econômicas dificultam a aquisição de exemplares. No seu diário, ela escreveu:

Durante um tempo, o que eu costumava ler com frequência eram os papéis da igreja e escrevia cartas para familiares das senhoras da lá. Depois de um tempo, eu passei a ler com frequência livros como: *O primeiro amor de Laurinha*, *O mistério da fábrica de livros*, *O pequeno pardal*, *A cor da ternura*, *A viuvinha*. Costumo ler quando estou sozinha, pois assim me concentro mais na interpretação da história (Cleinilda, 44 anos).

Cleinilda revela que já se dedicou à leitura de materiais religiosos, entretanto voltou a ler livros de literatura, destacando alguns títulos. Sempre com um livro na mão, aproveita entre um intervalo e outro para ler. Na maior parte das vezes, os exemplares que Cleinilda lê são recomendados pela escola dos filhos. Sobre a forma de adquiri-los, ela explicou:

No sebo, livro é baratinho! Esses assim da mala, ainda não tem lá não. Quando a pessoa lê, lê, lê, depois começa a jogar para o sebo. Eles pegam e vendem mais barato. Tem livro que eu compro de doze reais; tem livro que eu compro de seis. *O primeiro amor de Laurinha* mesmo, eu comprei de oito

reais e, no entanto, na loja, sabe quanto ele custava? Vinte e cinco reais! Ah, eu gosto de ir no sebo, porque eu gosto de pechinchar. Eu pechincho tanto! Minha filha precisou de um livro, foi... *Senhora*. Eu fui no sebo. Eles queriam me vender por quinze reais, pró. Eu disse que não tinha, que só tinha dez reais, que senão eu ia ficar sem o dinheiro do transporte. Aí, eles venderam. Ela leu. Agora ficou para mim ler também, porque sempre ela lê, depois, eu leio (Cleinilda, 44 anos).

Cleinilda demonstra a *tática* que ela utiliza para aquisição dos exemplares: ir a lojas que vendem livros usados e pechinchar. Em outra oportunidade, ela falou: “Eu vou lá e peço para tirar xérox. Ela deixa. Eu sempre tirava xérox todinha dos livros. Os livros não são grandes não. Se ficar caro, eu pego o nome e vou no sebo. Eu gosto das histórias que eu leio” (Cleinilda, 44, anos). Essa aluna também, quando encontra oportunidade, toma emprestados livros da biblioteca da escola e faz cópias. Essas *táticas* têm possibilitado a leitura de diversos exemplares.

De um modo geral, os repertórios de leitura dessas estudantes englobam: a Bíblia, revistas e jornais de apoio à compreensão dessa escritura; jornais promocionais, que apresentam um texto literário, além dos produtos e dos preços; revistas em quadrinhos; livros da biblioteca da escola ou comprados no sebo, bem como cópias de livros, em partes ou integralmente. Esses impressos são conseguidos por doação, empréstimo ou ao pagar uma pequena taxa. As condições socioeconômicas dificultam, mas não impedem que essas mulheres leiam a palavra, pois elas articulam *táticas* para subverter as situações desfavoráveis.

Os depoimentos exemplificam representações, repertórios e maneiras de ler das educandas. Pouco se sabe sobre leitoras como elas, que estão espalhadas por todo o Brasil, inclusive na EJA. Ampliar os estudos no campo da leitura a partir de concepções menos restritas parece ser a maneira de conhecer os leitores brasileiros do mundo contemporâneo que, leem ao que têm acesso, não o que recomendam a crítica literária e a mídia.

#### 4.3 CONTRIBUIÇÕES PARA A LEITURA DA PALAVRA NA EJA

Os textos literários lidos em grupo e os livros levados para casa foram fundamentais para a coleta de informações. As conversas casuais também ajudaram nesse propósito. Em um encontro, enquanto aguardávamos a chegada de todas as estudantes, Cleinilda, ao tentar

lembrar o título de um livro que tinha lido para uma avaliação da escola, contou-nos um resumo, com muitos detalhes:

Era a história de um menino órfão de mãe, criado por uma senhora que o coloca para estudar. Ele se sentia torturado, por ficar ali sentado copiando, pois estava acostumado a ficar nas matas, trabalhando. Quando trocam o professor, ele começa a gostar de estudar, porque o professor começa a falar da libertação dos negros. Ele foi despertando, foi acordando para saber porque ele tinha de aprender a ler e a escrever. Quando a senhora que está criando ele morre, aí, o pai dela, um fazendeiro, leva ele. Na fazenda, o menino começa a lidar com os negros, mas o fazendeiro era muito racista. Ele achava que o negro não pensava. Que o negro não tinha opinião própria, que o negro não era nada. Então, o menino mostra para ele que não é bem assim não. O menino era branco, filho do pessoal que vem de fora... Imigrante! Mas ele tinha aprendido com o professor. Ele tinha começado a ler poemas sobre a libertação dos negros. Ele ia ler escondido para os escravos; eles gostavam muito de ouvir... Tinha uma governanta... É uma história boa. Eu ainda estou contando antes do meio do livro (Cleinilda, 44 anos).

A estudante confidenciou que, apesar de ter gostado da história, de ter lido duas vezes, não conseguiu boa nota. A atividade solicitava um resumo do final do livro. A professora avaliou o resumo da aluna como insuficiente, atribuindo-lhe nota zero. A conclusão a que essa estudante chegou foi a seguinte: “É... Alguma coisa eu fiz de errado, só não sei o quê. Eu ainda vou levar a redação lá para ela ver e vou pegar o livro na biblioteca. Naquela época, eu tinha vergonha, pró. Agora é que eu estou me despertando, estou acordando, como o menino da história” (Cleinilda, 44 anos).

Nós tentamos levantar suposições sobre as possíveis causas da nota: Cleinilda poderia não ter escrito tudo o que entendeu sobre o texto; poderia ter resumido a história completa, não apenas o último capítulo; ou ter escrito um texto com muitos equívocos ortográficos. Nada parecia fazer sentido para se atribuir à atividade de leitura a nota zero.

Esse episódio revela um problema de comunicação entre a professora e a educanda. Cleinilda, leitora de textos orais desde a infância, aprendeu cedo a ler as imagens em um livro e, apesar dos traumas durante a aprendizagem da lectoescrita, se tornou leitora da biblioteca da madrinha. Durante um período da sua vida, leu vários escritos de uma religião, que prima pela formação leitora de seus fiéis. Na atualidade, lê o que a escola recomenda para seus filhos e/ou o que escolhe nos sebos. Leitora voraz, aproveita todas as oportunidades para ler. Como Cleinilda poderia ter nota zero em uma avaliação de um livro que ela só precisava fazer o resumo do último capítulo? O que Cleinilda precisava ter escrito sobre uma história que ela leu duas vezes, porque se emocionou e não por causa da exigência escolar? Se a EJA “busca

formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais” (BRASIL, 2000, p. 9), tal como está descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, como ainda acontecem episódios como o que Cleinilda nos descreveu?

Essas questões ecoam e parecem ter como resposta o fato de a escola não estar preparada para receber os estudantes da EJA. Considerados, na maior parte das vezes, como alunos defasados, com problemas de frequência e/ou de aprendizagem, são vistos, como aponta Arroyo (2006), com um olhar que só enxerga suas trajetórias truncadas. Certamente, a professora de Cleinilda desconhece a história de vida e, por conseguinte, a história de leitura dessa estudante. Suas representações de leitor e leitura devem estar pautadas na ideia de que o bom leitor é aquele que lê muitos e variados livros, em especial os recomendados pelos críticos literários. Guiada por este pressuposto, certamente, considera os estudantes da EJA como não leitores, ou seja, que eles não têm como frequente em suas vidas a prática de ler textos escritos.

Não quero com isso argumentar que o professor da EJA tem de conhecer, integralmente, a história de vida e de leitura de seus alunos. Entretanto, creio que ele precisa rever a sua prática docente para considerar, como afirma Arroyo (2001), as trajetórias escolares e de vida desses educandos. Ao tomar esse pensamento como princípio, o conhecimento prévio dos estudantes torna-se referência para as ações pedagógicas e, por conta disso, faz-se necessária uma formação docente, que leve em conta as especificidades desse grupo.

Uma maneira interativa de desenvolver atividades nas salas de aula de EJA é o trabalho com textos literários. Essa é uma forma de se aproximar dos alunos e de provocar a reflexão e o diálogo a partir dos muitos sentidos contidos nessa forma de escrita. A leitura de textos como o livro que a professora de Cleinilda adotou é um excelente exemplo para suscitar diferentes abordagens: questões relativas à aprendizagem, às práticas educacionais na sala de aula, e/ou étnico-raciais. Esse tipo de trabalho pode promover a construção de novos conhecimentos, encantar e/ou mobilizar os estudantes. Entretanto, a realização de atividades equivocadas pode conduzi-los a se sentirem fracassados, a repudiar a leitura e/ou a abandonar a escola.

Ao retornar à escola, os alunos da EJA trazem consigo planos e expectativas:

Em 2006, fui para o Colégio Polivalente do Cabula. A cada aula que assistia, ficava mais eufórica, por aprender cada vez mais e por estar perdendo a timidez. Fiquei feliz, ao ver que poderia recuperar o tempo perdido e tentar melhorar o meu futuro. Descobri que os estudos e a leitura me levavam a ver

o mundo como se cada dia um arco-íris se estendesse a um mundo de alegria e oportunidades. A confiança veio quando conheci os professores do colégio, cada um, do seu jeito, com paciência, ajudava e ajuda os alunos a superar suas dificuldades e seus medos (Rosenilda, 36 anos).

O diálogo, que deve estar presente em toda relação pedagógica, é o caminho para acolhermos os educandos da EJA, para conhecermos quem é o nosso alunado, para planejarmos as atividades. Ao retornar aos bancos escolares, esses educandos trazem expectativas, e a ação dos professores é fundamental para que eles não desistam de seus objetivos, em meio às dificuldades que enfrentam no cotidiano. Nas minhas salas de aula e, mais especificamente, nesta pesquisa, tenho tido a oportunidade de dialogar com minhas alunas e conhecer um pouco sobre suas histórias de vida, suas diferentes formas de ler, seus repertórios e suas representações de leitura. Assim, poderemos conhecer quem são essas leitoras, que normalmente são desconsideradas.

#### 4.4 HISTÓRIAS DE VIDA DE LEITORAS NEGRAS DA EJA

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). Nas escolas, especificamente na EJA, também encontrei estudantes, que realizam a prática de leitura em seu cotidiano, não só dos manuais didáticos, mas também de outros impressos. Essas leitoras são invisibilizadas pelas representações elitistas de leitura e do leitor e/ou por suas próprias histórias de vida, marcadas pela exclusão.

No início desta seção, apresentei cada uma dessas mulheres, de acordo com as representações que construí ao longo das aulas nas salas da EJA e dos treze encontros para o trabalho de campo desta pesquisa. No entanto, parece-me relevante transcrever aqui e ilustrar, da Figura 2 à Figura 16, quem são essas mulheres negras leitoras, a partir de suas próprias descrições. As escritas autobiográficas foram feitas no transcorrer dos encontros, quando as estudantes apuraram, retocaram e refizeram suas ideias, motivadas por suas recordações. Tal como Bosi (1994) registrou integralmente as lembranças de pessoas idosas que escutou, neste trabalho registro o que as memórias dessas mulheres permitiram evocar. Algumas das informações a seguir já foram citadas nesta seção, como parte da análise dos dados. Contudo, ao retomá-las, pretendo evidenciar o conjunto de aspectos particulares e coletivos que

compõem as histórias de vida dessas leitoras. As fotografias, em exposição neste trabalho, fazem parte dos álbuns particulares dessas mulheres e, além de retratá-las, exibem também alguns familiares, que são citados em suas escritas. Assim, ao menos neste espaço, essas famílias negras terão certa visibilidade.

### *A minha vida*

*Eu sou Domingas de Sousa Santana. Tenho 60 anos. Nasci na Fazenda Murici, na cidade de Conceição da Feira, na Bahia, em 15 de junho de 1947. Sou filha de Felipe Pereira Santana e Margarida Amorim de Sousa. Meu pai e minha mãe eram meeiros, ou seja, podiam plantar o que eles colhiam, mas tinham de dividir meio a meio com o dono da terra. Depois de 27 anos trabalhando assim, com toda a família, meu pai pode comprar a terra. Tive 13 irmãos. Alguns morreram ainda criança. Os outros todos trabalhavam na roça, quer dizer, na plantação. Cada um teve um destino. Alguns vieram trabalhar na capital e outros ficaram lá em Conceição.*

*Minha família é descendente de dois povos. O lado de minha mãe é Caboclo e o lado de meu pai é dos Negros da Costa. Lembro que minha mãe, várias vezes, contava uma mesma história, que a minha avó contava para ela. A bisavó da minha avó encantou, quer dizer, um dia ela entrou no rio e depois passou a só sair de lá, de noite, para comer as plantações de milho e de abóbora. Os caçadores ficavam atocaiando, mas ela sempre se jogava na água e sumia. Um dia, ela não voltou mais.*

*Na minha infância, minha mãe sempre dava caruru de São Roque e de São Cosme, pois todos acreditavam que 2 de meus irmãos tinham negócio com caboclo. Além desses santos, minha mãe festejava São João, porque eu tinha um irmão com o nome desse santo. Naquele tempo, os nomes das crianças eram tirados de um almanaque, um livro que relacionava o dia do mês com os nomes. Meu nome deveria ser Antônia, pois minha mãe sempre seguia o almanaque, mas como eu nasci num domingo, ela mudou de ideia e colocou Domingas.*

*Quando eu tinha 12 anos, meu irmão Roberto se casou e eu fui tomar conta dos filhos dele. Em 1969, meu irmão Roberto ficou muito doente e a esposa dele também. Eles tinham quatro crianças pequenas e uma delas não andava. Quando o filho caçula nasceu, minha irmã Lúcia trouxe a criança para casa e assim eu passei a cuidar dela. Eu nunca me casei e por isso o filho que eu tenho é Roberto Carlos. Seus filhos, Carlos Eduardo e Wellington, me chamam de minha avó, desde pequenos.*

*Em 1983, quando o meu pai morreu e as obras da barragem da Pedra do Cavalo tomaram nossas terras, eu vim morar em Salvador com a minha mãe. Comecei a trabalhar como babá e depois trabalhei como lavadeira e como passadeira, por 12 anos. Levei 2 anos em uma casa de família e só saí quando tive de me operar, retornando para outra casa, onde levei mais 2 anos. Fui então trabalhar em uma empresa de ônibus e fiquei lá durante 4 anos e 8 meses. Fiquei 4 anos desempregada e depois disso, arranjei um emprego para tomar conta de uma senhora idosa. Quando ela morreu, voltei a ficar desempregada por um tempo. Hoje, graças a Deus, estou trabalhando e garantindo o meu sustento.*

*Resolvi, em 2007, voltar a estudar, porque necessito melhorar a minha leitura. Quando cheguei na escola, eu sabia ler um pouco, mas não sabia escrever. Já melhorei bastante a minha*

*escrita. Sou católica, sempre leio a bíblia e meu objetivo na escola é melhorar a escrita para poder ajudar nas funções da igreja e também entender algumas palavras da bíblia. A gente lê a bíblia, mas se a gente não entender, é a mesma coisa de não estar lendo.*

*Saber ler para mim significa ser instruído, ser um sábio, porque o leitor é aquele que sabe chegar em qualquer lugar e sabe como se comportar. Sabe o que dizer. O leitor, para mim, é aquele que faz a leitura, mesmo gaguejando, de um jornal, de uma placa, de uma bula de remédio, de um recado e entende. Ele sabe ler como chegar em um departamento. Ele junta as letras e consegue o seu objetivo, mas ele nem sempre sabe escrever.*

*Antes de voltar para o colégio e mesmo antes deste curso, eu pensava que eu não sabia ler, porque eu lia gaguejando. Agora eu já melhorei a escrita e a leitura, mas ainda gaguejo. Lembro que teve uma vizinha que tentou ensinar a mim e a minha irmã mais velha a ler. A gente ia para casa dela à noite, mas a gente não conseguia aprender. Anos depois, quando chegou o MOBRAL, Lúcia dos Santos Amorim, uma prima mais nova que sabia ler, virou professora e, com muita paciência, usando a cartilha e o caderno, conseguiu ensinar muitos alunos, inclusive eu e minha irmã mais nova, chamada Diva.*

*Na minha infância, lembro que lá em casa tinha os livros dos meus irmãos, mas eu nunca peguei para olhar. Os colegas deles iam lá estudar e levavam cadernos, tabuadas e uns livros bem grossos. Lembro que minha mãe tinha uma caderneta de anotações, onde ela escrevia tudo e fazia o acompanhamento de uma venda que tinha. Minha mãe sabia ler e escrever. Ela contava que aprendeu quando estava trabalhando na roça. Quando ainda era moça, ela levava um caderno e um lápis para a roça e sempre que podia, pedia aos tios e aos primos para ensinar a ela alguma coisa. Sempre alguém passava algum dever e assim ela aprendeu. Os filhos homens, ela deixou estudar, mas nós, filhas mulheres, ela proibiu, porque não queria que a gente mandasse carta para os namorados. Meu pai era analfabeto, mas por ele, todos os filhos, homens e mulheres, deviam estudar.*

*Lembro que certa vez achei uma bíblia em um ônibus, na empresa onde eu trabalhava fazendo limpeza. Foi assim que eu comecei a ler a bíblia, mas entendia pouco e acabei deixando ela de lado. Lembro também de um livro que eu li, que contava uma história de amor. Eu acho até que eu ainda tenho ele lá em casa. Eu gostei dele, mas não li até o final, não.*

*Um dia, ouvi no rádio um padre dizer que a bíblia não deveria ser lida como um livro qualquer, que ela não deve ser abandonada e que a gente tem que ler e meditar sobre o que está escrito. Não me importei com o que ele disse, mas quando duas vizinhas pediram minha casa para fazer o Natal em família, eu deixei e depois disso, passei a acompanhar as reuniões nas outras casas. O que me chamou mais atenção foi que um dos leitores, que fazem a homilia, o discurso explicando o evangelho, alertou que muita gente era convidada a ir para a igreja, mas preferia ficar com a cara presa na televisão, do que ir escutar a palavra de Deus. E era isso que eu fazia. Desse dia em diante, eu comecei a participar dos eventos da igreja.*

*Eu participava do grupo bíblico, um encontro que acontece nas casas, nas terças-feiras. 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. Quando eu voltei para a escola, eu deixei de frequentar os grupos bíblicos, porque eles acontecem no mesmo horário das aulas.*

*Antes eu era católica, mas só aparecia na igreja em tempo de festa, em missas de finados ou em batizados. Depois, eu entrei e ainda faço parte de em um grupo de oração e para eu*

*continuar no grupo, eu precisava me crismar, ou seja, eu precisava confirmar o meu batismo e me confessar. No dia da minha crisma, ganhei uma bíblia de presente das mãos do padre. Hoje em dia, eu leio esta bíblia com frequência. Faço isso todo dia pela manhã, antes de ir trabalhar. Leio pelo menos um ou dois versículos. Se eu não puder ler pela manhã, eu leio durante a noite, antes de dormir.*



Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal

### *Minha história*

*Eu, Maria do Carmo, nasci na cidade de Sapeaçu, Cruz das Almas. Meus pais, Roque Felix da Conceição e Maura dos Santos também nasceram no município, na mesma cidade. Eram trabalhadores rurais e deste tiravam o sustento para toda a família. Os trabalhos eram duros e muito cansativos, mas nunca deixamos de ter o nosso sustento.*

*Eles acordavam cedo para cuidar da plantação de fumo, ou de mandioca, que era um dos mais trabalhosos e também a laranja, a única que facilitava os nossos serviços. Além disso, tinha os pastos, que tínhamos de plantar ou limpar o capim para o sustento dos animais, tais como bois, cavalos e ovelhas. Tínhamos também porcos, galinhas, e outros bichos de estimação lá no quintal.*

*Fui crescendo e segui no mesmo ritmo, trabalhando com responsabilidade igual a um adulto. Ia para a escola que ficava longe de casa, mas não faltava, mesmo que tivesse que trabalhar um pouco antes de ir a aula. Depois que chegava tinha também de trabalhar e mesmo assim não fui uma criança triste, nem revoltada pela vida que levava. Toquei a vida para frente.*

*Vim para Salvador. Comecei a trabalhar em uma academia, onde com este salário fiz vários cursos que me ajudou muito: como o de massagista, que até hoje trabalho profissionalmente com*

*muito carinho pelo que faço. Mas em outros horários, também faço qualquer outro tipo de serviço doméstico para ajudar a ficar menos preocupada na hora de pagar as contas.*

*Me casei com um rapaz de outra região. Tive um filho que amo muito. O nome dele é Moisés. Mas o casamento não deu certo. Continuei a vida com meu filho; fui levando, até que um dia conheci uma pessoa com quem casei novamente. Ele era viúvo e tinha dois filhos: Fernanda e Félix que se juntaram com Moisés e formaram nova família e se dão muito bem. Todos me chamam de minha mãe e gosto muito, como se fossem todos meus filhos de verdade.*

*Depois veio mais um irmãozinho para os três, chamado Mauricio, o caçula da família, que todos tratam com muito carinho. Hoje os três são maiores de idade. Só Mauricio que tem 13 anos, mas nenhum deles me deu preocupação. Agradeço a Deus.*

*Félix já casou, tem uma filhinha chamada Sterphane, que me chama, com carinho, de “Minha Vó Du”. Tenho muito orgulho e hoje com 50 anos saio cedo para trabalhar, chego à noite, vou para o colégio, pois estudar é preciso, seja qual for a idade.*

*Agradeço a Deus por ter nascido mesmo sem ser em berço de ouro. Obrigada Deus.*



Fonte: arquivo pesquisa



Fonte: arquivo pessoal

### *Minha Biografia*

*Eu, Neuza da Silva Santos, nasci no dia 03 de julho de 1963, em Salvador. Acabo de completar 45 anos. Sou filha de Cirilo dos Santos e Neide da Silva Santos. Comecei a estudar na década de 1970. Na adolescência, desejosa de fazer Secretariado, fui para o Colégio Teixeira de*

*Freitas. Infelizmente, não fui boa aluna. Acredito que alguns conflitos familiares, influenciaram negativamente o meu aprendizado. Nas disciplinas de Matemática e Física, sempre tive dificuldade, por isso, repeti o ano de 1981. Perseverei e fiz Crédito e Finanças, de 1982 até 1984. Apesar de tudo, hoje sei, que todos os problemas que enfrentei, contribuíram para me tornar quem sou.*

*Eu estudava, mas precisei arranjar um emprego. Trabalhei em uma loja de confecções na Baixa dos Sapateiros e, às vezes, chegava atrasada para aula. Além disso, tinha o cansaço. Mesmo assim, continuei estudando e trabalhando. Ganhava 2% do que vendia. Lazer quase que não tinha. Aos domingos, sempre precisava cuidar das roupas sujas. Fazia comida e passava as tardes fazendo os deveres do colégio. Os exercícios eram difíceis, mas com esforço consegui concluir. Tive que sair da loja por causa de uma gripe. Eu precisava de repouso.*

*Depois, trabalhei em um escritório de condomínios no Comércio. Eu exercia a função de mensageira e de secretária. Recebia um salário mínimo, mas não tinha carteira assinada. Fiz teste para a Rede de Supermercados Paes Mendonça. Fui contratada e em pouco tempo, fui promovida. Trabalhei de 1985 a 1993, com confecções, calçados, bijuterias e eletrodomésticos. Trabalhar com as bijuterias, era um dos balcões mais desejados pelas funcionárias. Eu andava maquiada e, às vezes, arrumava as vitrines. Eu gostava muito do que eu fazia. Após o corte, que demitiu a maioria dos funcionários mais antigos, não consegui trabalhar mais de carteira assinada. Comecei a vender produtos da Natura, mas tive prejuízo.*

*Hoje faço unha, quando aparece. Aprendi a organizar festas. Me especializei em casamentos e aniversários. De vez em quando, vendo produtos de revistas. Sou evangélica e sempre assumo cargos na igreja. Já fui secretária e era responsável por fazer as atas de reuniões, de casamentos e de alguns cultos. Passei a exercer a função de coordenadora de eventos e, por isso, viajei para várias cidades. Hoje congrego na Assembleia de Deus.*

*Quanto à leitura, aprendi a ler ainda na infância, em bancas, próximas onde eu morava. Usava cartilha de ABC, soletrava as palavras e, quando não acertava, tomava bolo de palmatória e ficava de castigo de joelhos. Quando eu percebi que sabia juntar as letras e formar palavras, entendendo o que estava escrito, fiquei muito contente. Qualquer coisa era entusiasmo, ou curiosidade para ler. Às vezes, a professora da banca lia histórias para nós, como Chapeuzinho Vermelho e Os três porquinhos. Ela lia e mostrava as figuras, mas nós não pegávamos nos livros.*

*Ao ingressar na escola primária, tive mais contato com livros. A pró passava cópias de algumas páginas, que tinha texto e depois tomava a lição. Nós tínhamos de ler em voz alta. No início, tive algumas dificuldades, mas no decorrer do aprendizado, tornou-se fácil. Lembro-me que houve alguns concursos na escola para declamar poemas, por exemplo, A canção do exílio. Ah! Lembro também de um poema, que começa assim: Sou pequenininha / Do tamanho de um botão / Carrego papai no bolso / E mamãe no coração. Declamando, eu ganhei brindes, como boneca e peteca.*

*Houve um período que, nós alunos, tivemos que comprar romance, porque seria questão de prova. Li Vidas secas, de Graciliano Ramos, Dom Casmurro, de Machado de Assis e outros livros que não lembro. Além do mais, tínhamos que ler os livros didáticos para responder as questões de exercícios. Depois, eu comecei a ler outros livros, sem interferência da escola, porém estes, eu tinha de tomar emprestados. Eu nunca comprei um livro só para me divertir. Eu sempre tomei emprestado. Lembro que li o livro As concubinas, mas não lembro o nome do autor. É uma história semelhante à de Ester da bíblia. 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.*

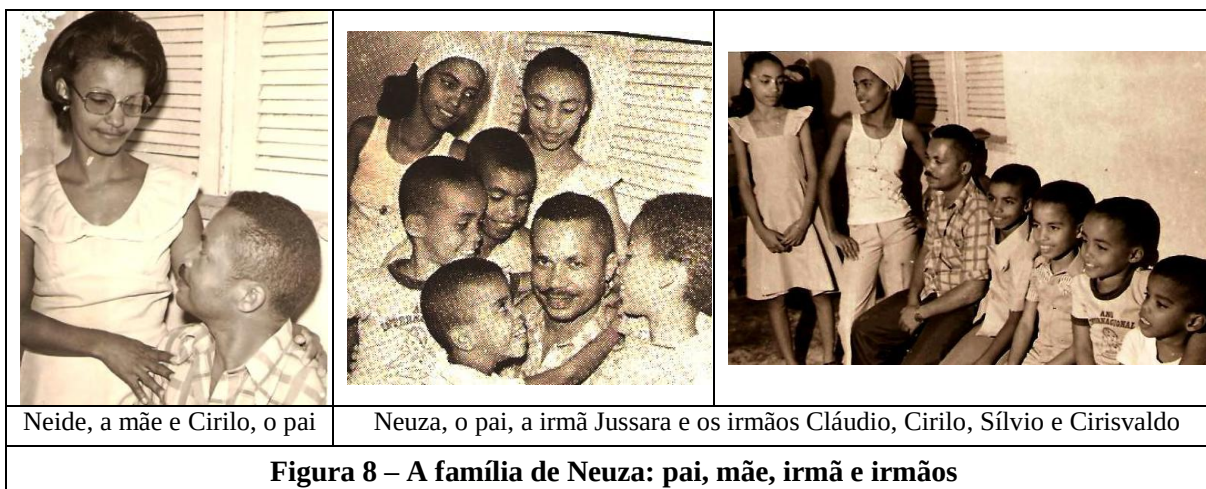
*No dia-a-dia, leio o jornal da Farmácia Santana, que é gratuito, porém os textos são sempre de autores desconhecidos. Às vezes, ocorre de não vir histórias, aí, eu nem pego. Leio também a revista Lições Bíblicas. Ela trata de assuntos dos nossos dias, dentro de algum capítulo da bíblia. Tenho de pagar uma taxa para adquiri-la. Nós a usamos na Escola Bíblica Dominical e nos reunimos em grupos da mesma faixa-etária para discutir o assunto. A leitura é feita em voz alta e, no grupo das senhoras, que eu faço parte, geralmente, sou eu quem lê. Após a discussão, jovens e adultos se reúnem para dizerem o que aprenderam com a leitura do dia.*

*Leio também a revista Plenitude, que minha mãe traz da Igreja Universal. Esta aborda assuntos de saúde, esporte, meio ambiente e acontecimentos atuais. A cada três meses, recebo gratuitamente, a revista Nestlé com você. Ela traz receitas e informações sobre qualidade de vida. Atualmente, estou lendo o livro Quarto de despejo, de Carolina Maria de Jesus. Ele retrata a vida de uma catadora de papel, moradora de uma favela, que possui três filhos e, em meio às dificuldades, preconceitos e à marginalidade, sobrevive dignamente.*

*Em 2006, retornei à vida escolar, na Educação de Jovens e Adultos. Voltei porque tenho tido dificuldade em alguns testes para arranjar emprego. Já conclui novamente o ensino médio em 2007 e hoje estou estudando no projeto Universidade para todos. Almejo ingressar em uma faculdade para, realmente, me formar e me tornar uma profissional bem qualificada.*



Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal

*Entre pedras e tropeços: minha vida em pedaços*

*Eu me chamo Cleinilda. Tenho 43 anos. Meus pais eram Edésio e Claudina. Ele era chefe da estação e minha mãe trabalhava na lavoura. Minha mãe teve 24 filhos. Hoje, apenas 12 estão vivos. Os outros morreram no período à seca, por fome, sede ou desnutrição.*

*Durante minha infância sempre mudei de cidade e com 5 anos, fui para Rio do Antônio. Lá minha mãe trabalhou na roça de ganho. O dono das terras deixava ela plantar o necessário para nossa subsistência. Todos os filhos ajudavam a capinar e a plantar. Quando era tempo de debulhar o feijão e o milho, todos os filhos ajudavam minha mãe para que ela não se cansasse muito. Às vezes nos reuníamos entre uma capinada e outra para ouvir os mais velhos contar histórias, muitas vezes de assombração.*

*Quando mudamos para Brumado, foi mais difícil. Lá não tinha onde a gente plantar. Muitas vezes tínhamos de tomar chá para enganar a fome e no horário de meio dia a comida era cortado de palma e bredoega, que são plantas típicas da região da seca. Naquela época, lavávamos roupa para juntar um dinheiro para alimentação. Com uns 8 anos, fui trabalhar, tomando conta de duas crianças, uma de 3 e a outra de 1 ano e minha mãe recebia o dinheiro. Depois fui trabalhar em outra casa, onde tinha de arrumar tudo e cuidar de uma criança. Depois de algum tempo, vim morar em Salvador, na casa de minha madrinha, em Brotas. Neste bairro, conheci Eládio e após algum tempo, nos casamos e viemos morar no Cabula. Eu era muito ingênua e arranjei amigos que agiram de má fé comigo. Descobri que nem todas as pessoas são boas, mas sim querem viver como parasitas. Depois desses problemas, tive meus dois filhos, que me dão muita alegria. Eles me ajudaram a superar os meus medos e virei a mulher determinada que sou hoje.*

*Resolvi voltar para a escola e fiquei muito contente, porém senti muita dificuldade, pois fiquei muitos anos sem estudar. Isto me fez retornar o gosto pela leitura. Eu acredito que, para ser considerado um leitor, uma pessoa precisa saber interpretar o que está sendo lido, além de ler bastante para a ampliação de seu vocabulário, para que cada vez mais consiga interpretar melhor os textos. Então, saber ler para mim, é saber interpretar e analisar os textos através do significado das palavras e compreender a mensagem passada.*

*Lembro que o meu primeiro contato com a literatura foi através da leitura de imagens em um livro de Chapeuzinho Vermelho dado por minha vizinha. Eu estava com 5 anos. Aprendi a ler, verdadeiramente, quando vim, para Salvador, morar com minha madrinha, pessoa que me ensinou a ler.*

*Lembro que tive contato com as histórias orais na infância. Ainda vivia em Rio do Antônio e quem as contava era uma senhora de oitenta anos, Dona Maria Viúva. Eram histórias sobre lobisomem, mula sem cabeça e outras de terror. Meu contato com histórias escritas se deu já na adolescência, quando vim morar em Salvador. Comecei a ler O Pequeno Príncipe, da biblioteca da minha madrinha e também os livros do MOBRAL, que eram ótimos. Eram livros com histórias românticas e sobre pedras preciosas.*

*Durante um tempo, o que eu costumava ler com frequência eram os papéis da igreja e escrevia cartas para familiares das senhoras da lá. Depois de um tempo, eu passei a ler com frequência, livros como: O primeiro amor de Laurinha, O mistério da fábrica de livros, O pequeno pardal, A cor da ternura, A viuvinha. Costumo ler quando estou sozinha, pois assim me concentro mais na interpretação da história. Leio também com o grupo de leitura da professora Leidinalva, que nos estimula a ler e leva vários livros em uma mala, fazendo um intercâmbio de leitura.*



Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal

### *Marcada pelas lembranças*

*Sou Rosenilda Reis da Silva. Nasci na pequena cidade de Mutuípe, interior da Bahia, em 8 de setembro de 1972. Sou filha de Aurelino Oliveira da Silva e Antônia Reis, que eram trabalhadores rurais, pessoas humildes e de coração puro. Sou filha de pais separados. Aos nove anos, perdi minha mãe, que morreu devido a problemas de saúde. Vim trabalhar em Salvador, em casa de família. Já tinha experiência desde 6 para 7 anos. No lugar de uma boneca, ganhei duas crianças e uma cozinha para cuidar, em troca de dormida e comida. Desta forma fui crescendo, com um sonho de ser mãe e ter minha própria casa.*

*Nos meus primeiros anos de vida, vivi em Mutuípe: um período com uma tia, depois com minha mãe, que foram os melhores da minha pequena vida, pois foi com ela que aprendi o verdadeiro significado da palavra amor. Com minha mãe pude viver momentos maravilhosos. Apesar de passarmos por muitas dificuldades, para mim, tudo e todos os momentos era uma verdadeira festa. Fazíamos tudo juntas. Ela trabalhava na lavoura, colhendo fumo, café, cacau, mandioca; fazia farinha, plantava roça para o alimento do gado, entre outras atividades rurais. E eu pude participar de tudo isso com ela, quando fiquei maiorzinha, pois quando menor, minha mãe e eu íamos para a roça. Colocava-me embaixo de um pé de laranja para que pudesse ficar protegida do Sol, enquanto ela trabalhava com uma enxada, capinando a terra e ao mesmo tempo me observava.*

*Só que eu não ficava quieta. Cada vez que me levantava, prendia a cabeça em um espinho e chorava muito! Mainha vinha em meu socorro. Nesta época, eu mamava e o meu consolo era o calor de seu colo, de suas mãos. O aconchego de seus seios fazia com que meu choro calasse. Logo que ela voltava ao trabalho, eu começava a cantar. Quando eu errava a letra, ela sorria e cantava para que eu pudesse continuar. Cantava assim: “Ontem eu tive um sonho/ que foi o mais bonito / que sonhei em toda minha vida/ Sonhei que todo mundo / vivia preocupado / tentando encontrar uma saída...”.*

*Mainha era um exemplo de mulher forte, batalhadora, carinhosa, uma mãe guerreira, mas teve a infelicidade de não ter tido oportunidade na vida de ser feliz. Sofreu muitas humilhações e, por várias vezes, agressões, por parte de meu padrasto, que bebia bastante.*

*Chegou a ter dois filhos com ele e morreu logo que meu irmão completou três meses de nascido. O meu sofrimento começou, quando meu pai resolveu colocar minha mãe na justiça para obter a minha guarda. Desta forma, conseguiu me tirar dela, que acabou ficando muito doente com a nossa separação e muito mais quando soube que ele havia me colocado em casa de família, já que minha madrastra me rejeitou. No pouco tempo que vivi com eles, cuidei de minha irmãzinha que estava aprendendo a andar.*

*Minha madrastra conseguiu a casa da prima dela para eu ir trabalhar. Fui obrigada a cuidar de duas crianças, da casa e até cozinhar, mesmo sem ter a menor noção do que era um fogão a gás, pois só conhecia fogão de lenha. Eu só tinha 6 anos. Sofrimento! Sentia saudade de minha mãe, de meu peito e meu bico. Cheguei a passar fome.*

*Minha avó, a mãe de meu pai, ficou sabendo de tudo, mas não podia fazer nada, pois tinha uma vida de dificuldades e já criava um neto, que se chamava Fernando. Quando tinha oportunidade de ir na casa de minha avó, pegava umas revistas em quadrinho, que eram de Fernando e por não saber ler, criava as histórias. Inventava ao ver as figuras. Vovó resolveu colocar a mim e Fernando na escola. Então, eu passei a trabalhar de manhã, estudava à tarde e quando chegava, fazia alguma coisa, como café e lavar louça. A dona da casa ia se deitar, apagava as luzes e acendia uma vela para que eu pudesse fazer os deveres da escola. Eu chorava porque tinha medo. Eu tinha medo do escuro.*

*Um dia, minha tia foi visitar vovó e me conheceu. Eu pedi para ela me trazer para Salvador, já que meu pai não deixava eu voltar para mainha. Ela era solteira e tinha um filho, que trabalhava e estudava. Resolveu me trazer por um tempo, mas como eu ficava sozinha em casa e o lugar onde morávamos era perigoso, tive de voltar para a casa de meu pai, contra a vontade da minha madrastra.*

*Meu pai logo providenciou outra casa para que eu pudesse trabalhar e estudar, dando a desculpa por não poder ficar comigo. Vim para Salvador e estudei até a 4ª série do primário. No colégio, gostava das matérias de Ciências e História. Durante as aulas de História, sempre me imaginava como um personagem. Era como se eu estivesse entrando no livro e vivendo a época. Era o único momento que eu era verdadeiramente livre.*

*Não tive tempo para ser criança, pois as obrigações domésticas me eram cobradas a todo momento. Gostava de ler romance e aos domingos, quando os patrões compravam jornal, esperava a oportunidade para ler os quadrinhos. Os patrões tinham duas filhas. Uma tinha doze anos, a outra treze e eu estava com onze anos e quando as pessoas perguntavam quem era eu, a patroa falava: “O pai me deu para criar! É do interior”. As meninas tinham vergonha de ficar perto de mim e mandavam que eu saísse de perto delas, porque minhas roupas eram feias. Eram vestidos que a mãe delas, que era professora, confeccionava só para mim. Eles pareciam com*

vestidos caipiras, usados em dias de São João. Ela fazia para economizar, pois o tecido era mais barato e quando as roupas das meninas apertavam, eu podia usar.

Só que isso não me incomodava. Afinal, eu não me sentia diminuída por causa da roupa, mas pela rejeição de ser apenas uma caipira, que lavava os pratos, banheiro e roupas. A família tinha um sítio na cidade de Dias D'Ávila, onde passavam as férias. Lá aprendi: a matar e tratar galinha; a passar milho no moinho, para fazer canjicas e bolos; ralar coco de costas, para tirar todo leite fino e outros afazeres. Me sentia só, então, ia até a beira do rio e ficava conversando com o tempo. Cantava e, às vezes, chorava. No meio da noite, levantava, ia até a cozinha, abria a porta, olhava para o céu e conversava com a lua, perguntando a ela qual daquelas estrelas seria a minha mãe, que já tinha morrido. Nesta época, eu tinha nove anos.

Tempos depois, meu pai foi me buscar, dizendo sentir minha falta, mas na verdade, ela já tinha planos para eu ir trabalhar em outra casa, que era de uma advogada. Pelo serviço que eu fazia, ele passou a receber um valor em dinheiro, enquanto que eu ganhava comida e roupa. Algum tempo depois, resolvi andar com meus próprios pés e saí de lá. Isto não foi solução, porque a outra casa, onde eu fui trabalhar, também não pude estudar, pois eu tinha de cuidar da casa e de três crianças. Eu não ganhava nenhum dinheiro, só comida e roupa. Desta forma, fui crescendo, com um sonho de ser mãe e ter minha própria casa. Hoje estou com 35 anos e tenho um filho, que está completando 16 anos. Assim como minha mãe, não fui feliz no relacionamento. Luto para que meu filho possa ser feliz, aproveitando com humildade, sabedoria e dignidade todas as oportunidades que Deus lhe oferece. Agora pude voltar a estudar. Estou cursando a EJA-III, Área I e II, ou seja, o ensino médio, no Colégio Polivalente do Cabula e, a cada ano, tenho mais sede de aprender.

Eu quero que meu filho tenha um destino diferente do meu, por isso, quando ele completou 3 anos, matriculei-o em uma escola particular. Dois anos depois, eu não tive condições de pagar e então me ofereci para trabalhar fazendo faxina, tanto na casa da dona, como na escola. Tudo o que ganhava, era para abater nas mensalidades. Ele estudou até a 4ª série em escolas particulares. Eu fazia faxina, lavava roupa de ganho e comecei a trabalhar em colégios como auxiliar de serviços gerais. Na realidade, eu fazia de tudo na escola: era merendeira, porteira, faxineira, mensageira. Trabalhei também como auxiliar de produção numa delicatessen.

Quando meu filho passou a cursar o ensino fundamental, de 5ª a 8ª série, tive dificuldades de acompanhá-lo nas atividades. Foi daí que veio a motivação para voltar a estudar, pois cada vez que ele perguntava algo que eu não sabia responder, meu coração doía de tristeza e vergonha. Foi então que resolvi me matricular, mesmo tendo medo de deixá-lo só em casa à noite. Em 2006, fui para o Colégio Polivalente do Cabula. A cada aula, que assistia, ficava mais eufórica, por aprender cada vez mais e por estar perdendo a timidez. Fiquei feliz, ao ver que poderia recuperar o tempo perdido e tentar melhorar o meu futuro. Descobri que os estudos e a leitura me levavam a ver o mundo como se cada dia um arco-íris se estendesse a um mundo de alegria e oportunidades. A confiança veio quando conheci os professores do colégio, cada um do seu jeito, com paciência, ajudava e ajuda os alunos a superar suas dificuldades e seus medos.

Foi daí que entrou na minha vida a professora Leidinalva que na época ensinava a matéria Inglês. Eu não sabia nada e tive medo, mas com muita paciência ela foi ensinando e eu fui aprendendo. Em cada acerto nosso, digo isso porque ela tinha o mesmo carinho com todos os alunos, pois em cada acerto nosso, ela sorria bastante e junto comemorávamos com alegria e em cada final de aula ela jogava doces para a turma toda. Era uma festa, apesar de que eu era um pouco lenta e não conseguia pegar nada, então, ela me dava. No ano seguinte, fui para outra sala com outros professores, mas que também eram interessados no aprendizado dos alunos.

*Um dia, a professora Leidi perguntou se eu gostaria de participar em um curso ali mesmo, no colégio e eu aceitei. No começo faltei a algumas aulas, que aconteciam aos sábados, justamente, no dia que eu mais trabalhava, mas como o trabalho não era de carteira assinada e a dona do estabelecimento é uma boa pessoa, me liberava para que eu fosse assistir às aulas e, também com a ajuda da pró Leidi, que sempre dava um jeitinho de terminar no horário, para que eu e as outras colegas pudéssemos voltar às nossas atividades.*

*Meu primeiro encontro foi divino! Ganhei um lápis, um caderno, textos das aulas anteriores, livros para que pudesse escolher e também, uma letra de música do cantor Tim Maia, que me marcou muito e eu pude ter certeza que nunca é tarde para recomeçar. Basta ter coragem de lutar e ter uma Leidinalva em nossas vidas para nos mostrar que somos capazes.*

*Daí comecei a levar os livros para casa. Não tinha muito tempo para ler, mas ia lendo aos poucos até completar toda leitura e fazer o resumo do que havia entendido. Amei fazer isso, porque descobri o quanto gostava de ler. 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. Eu queria ver meu filho crescendo e praticando a palavra de Deus e graças a nossa senhora, Augusto está crescendo e vivendo o amor de Deus.*

*O curso de Leitura e Escrita foi muito gratificante na minha vida. Foi através dele que conheci vários livros e também me fez perder o medo de ler em público.*

*Agradeço a Deus por esta oportunidade e por conhecer a professora Leidi e a professora Lúcia, que estão sempre tentando mostrar o lado bom das coisas e mostrando que somos capazes. É com essa certeza e a permissão de Deus, que pretendo continuar lutando e, até mesmo, chegar a uma faculdade.*



Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal



Fonte: arquivo pessoal

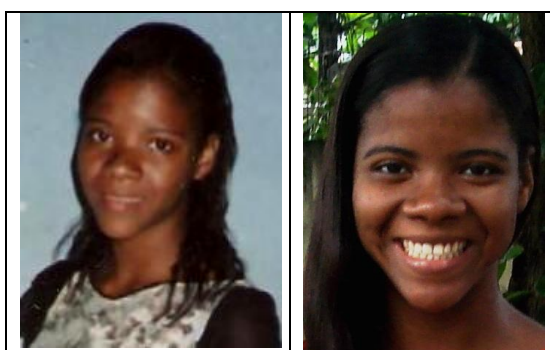
### Vida minha

*Eu sou Joane. Tenho 21 anos. Nasci em 1987, no dia 25 de julho, no bairro de Periperi, na cidade de Salvador. Sou filha de Ângela Maria e João Sena. Tenho 6 irmãos: 4 mulheres e 2 homens.: Lorena, Lorenilda, Lorenize, Jucélia, Ricardo e Gustavo. Minha família se esforça para crescer na vida, com muitas dificuldades. Três dos meus irmãos, já estão formados. A mais velha já concluiu o curso técnico de enfermagem e a depois dela trabalha com venda na C&A.*

*Na minha infância tinha muitos passeios, lazer, brincava, tinha presentes. Era muito legal e tinha um bom estudo, porém meus pais se separaram. Com isso, eu saí do colégio particular e fui para o do governo, porque a minha mãe não tinha mais condições. Eu morava longe de meu pai e tinha muitas saudades dele. Eu não comia e nem dormia. Tive dificuldade na leitura, pois só aprendi depois de grande. Com 9 anos, descobri que a vida tinha acabado, pois perdi meu pai. Ele morreu. Eu chorava dias e noites, nem queria sair de casa, mas aprendi a viver.*

*Entrei para adolescência e fui me desenvolvendo na leitura. Continuei estudando. Na sala, a professora fazia leitura em voz alta, com todos os alunos. Quando chegava na minha vez, eu tinha medo. A vergonha era tanta, que a voz nem saía.*

*Hoje, pretendo ser técnica em enfermagem, garantindo um futuro melhor, com ótimo desenvolvimento na leitura. Trabalho, mas não estou satisfeita com o que ganho. Eu pretendo estudar, entender e aprender e esperar o ENEM para tentar uma vaga na universidade. Se não conseguir, irei fazer vestibular e fazer faculdade particular. Eu sou orgulhosa e quero dar mais orgulho para minha família.*

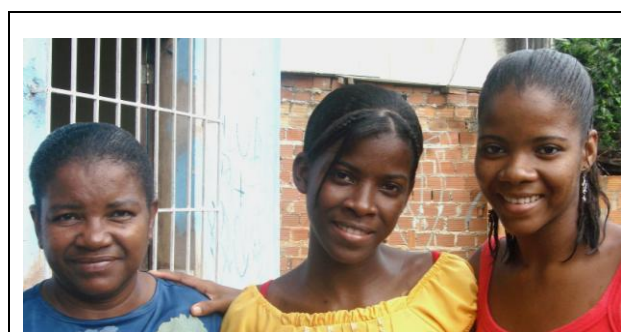


15 anos

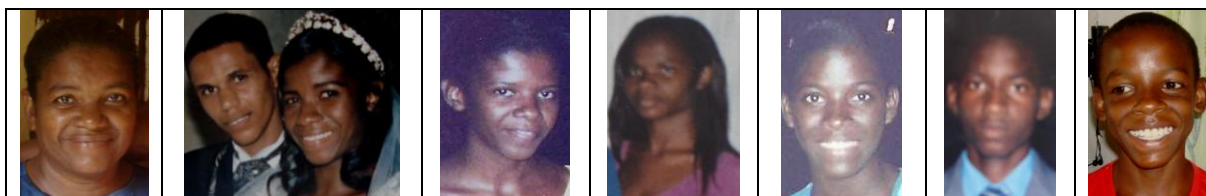
21 anos

**Figura 14 - Joane Clementina de Sena**

Fonte: arquivo pessoal

**Figura 15 – Joane, a mãe, Ângela e a irmã, Jilcéia**

Fonte: arquivo pessoal

Ângela,  
a mãeLorenilda, a irmã e  
Daniel, o cunhadoLorena,  
a irmãLorenize,  
a irmãJilcéia,  
a irmãRicardo,  
o irmãoGustavo,  
o irmão**Figura 16 – A família de Joane: irmãs, irmãos e cunhado**

Fonte: arquivo pessoal

As histórias que acabei de transcrever, por certo, não contam toda a existência dessas mulheres. Como aponta Josso (1988), os trabalhos com a *biografia educativa* evidenciam reflexões sobre uma parte da história de vida dos educandos, que se interessam em revisitar e compreender o seu processo de formação. No entanto, nem todos conseguem elaborar a *biografia educativa* em sua totalidade. Essa condição conduz a classificar o texto como “uma narrativa evocativa do percurso de vida” (JOSSO, 1988, p. 40). No caso de algumas estudantes, ao longo dos encontros, os momentos de oralização foram mais significativos para reconstituir suas práticas de leitura do que a sua escrita final, durante o balanço formador.

Esquecimentos, silêncios, não ditos também marcam esses depoimentos e embora eu, enquanto professora-pesquisadora, tenha definido o tema do estudo, formulado as questões, esboçado o meu roteiro temático e encontrado textos motivadores das recordações, esses escritos retratam as lembranças e o que as estudantes quiseram relatar. Ao que parece, algumas delas preferiram se abster de falar/escrever sobre determinados assuntos, a exemplo das questões relacionadas às relações étnico-raciais. Percebe-se que as “censuras da memória fazem com que certos episódios [...] sejam esquecidos, recalcados pela consciência, enterrados num segredo que o próprio indivíduo não pode revelar. Quanto às censuras da escrita, elas excluem da narrativa de vida o que não pode ser dito [...]” (CHARTIER, 2003b, p. 21).

Independente dos ditos, dos não ditos e dos estágios que possam ter alcançado com a *biografia educativa*, ao relembrar trajetórias singulares, as educandas tiveram a oportunidade de ressignificar fatos marcantes de suas vidas. Além disso, ao contar sobre si, essas mulheres, de diferentes gerações, discorreram sobre a vida: de suas épocas, dos grupos que participaram e/ou que ainda participam. Ao refletirem e contarem suas histórias particulares, relacionando-as a de outras pessoas, revelaram o contexto em que têm estado inseridas, reinventando a si e a outros.

## 5 MULHERES NEGRAS DA EJA: LEITORAS DA PALAVRAMUNDO

Neste espaço, que deveria ser destinado às considerações finais, apresento (in) conclusões acerca das muitas questões que envolvem as mulheres negras da EJA, na cidade de Salvador. Essas estudantes têm histórias de vida marcadas pelo processo histórico de exclusão das suas oportunidades educacionais, bem como exercem funções subalternas ou estão desempregadas. Por essas condições difíceis e pelas representações elitistas de leitura e de leitor, ainda presentes nos dias atuais, elas, na maior parte das vezes, não são consideradas leitoras, principalmente quando a referência é a escrita.

A minha própria história de vida, associada às minhas experiências no ambiente escolar, motivou a construção desta pesquisa, que buscou compreender a condição contemporânea em que estão inscritas as educandas negras da EJA. Sou também mulher negra, de baixa renda e, por conta disso, reconheço as dificuldades enfrentadas por esse grupo. As minhas inquietações me conduziram a definir como objeto de estudo as práticas culturais de leitura na contemporaneidade, com o objetivo de entender como minhas alunas têm se apropriado dessas práticas ao longo de suas vidas.

Os aspetos epistemológicos e metodológicos, centrados na abordagem (auto) biográfica, possibilitaram o entrecruzamento de diferentes áreas de estudo, no cenário brasileiro, referente ao campo das práticas culturais de leitura, à história da população negra e à Educação de Jovens e Adultos. As *histórias de vida cruzadas* estruturaram a maneira de coletar e proceder à análise dos dados, ao conduzir o trabalho na perspectiva de uma investigação/formação, a partir da *biografia educativa*, que exigiu de mim e de minhas alunas um exercício de reflexão individual e coletivo. Assim, nós apreendemos conhecimentos, relacionamos diferentes dimensões e aprendizagens, por meio das lembranças evocadas.

Desde as aulas nas salas da EJA e, de forma mais contundente, nos encontros de leitura com esse grupo de mulheres, tenho me interrogado. A interação com minhas alunas, além de mobilizar lembranças do meu passado, me faz sentir responsável pelo que ouço e pelo que vejo. A cada conversa, esclareço dúvidas minhas e das educandas. Desse modo, reformulo minha prática docente. Isso, certamente, beneficia a minha formação, enquanto mulher negra, professora e pesquisadora.

As partilhas realizadas, com base na *biografia educativa*, utilizando como apoio textos literários, mobilizaram as estudantes a falar e a escrever sobre si mesmas, de suas histórias de vida, de suas expectativas, decepções, conquistas, de suas histórias de leitura.

Além disso, contribuíram, decisivamente, para a rememoração de situações-referência, bem como para a reorientação de ideias a respeito da maneira de pensar sobre si e sobre os outros.

A escrita deste texto, com base nos estudos da História Cultural, permitiu a compreensão das diferentes maneiras de ler, ocorridas em diversos lugares do estado da Bahia. Reconhecer essa diversidade é, antes de tudo, resgatar práticas culturais, que historicamente têm sido desconsideradas. No decorrer desta investigação, fui interpelada por alguns pesquisadores para reestruturar o trabalho numa perspectiva que objetivasse formar essas estudantes leitoras de textos literários. Ao que parece, a interpelação era baseada na ideia de que todos os alunos da EJA são analfabetos e não têm a prática da leitura de textos escritos como parte de suas vidas cotidianas. Sobre os leitores da EJA, ainda há muito a investigar. Eles podem ser encontrados nas salas de aula, mas também em outros espaços públicos. Anônimos, muitas vezes, são invisibilizados pelas representações elitistas; entretanto, conduzem suas vidas, lendo o mundo e lendo a palavra.

As vozes das leitoras da EJA estão presentes nas linhas e entrelinhas desta pesquisa. Essas mulheres contaram sobre suas experiências de superação de um conjunto de restrições e de desvantagens. Nessas trajetórias, elas têm compartilhado momentos para ouvir, contar e recontar histórias. Maria do Carmo se tornou uma excelente contadora. Essa prática é preservada por sua família, ao transmitir esse legado de geração a geração. A existência de impressos em casa inspirou a criatividade de Cleinilda e de Rosenilda, que começaram a ler as imagens, antes de aprender a dominar a lectoescrita. A escola também contribuiu para a formação leitora das estudantes: Joane, ao frequentar a biblioteca e encontrar livros fascinantes; Neuza, paradoxalmente, pela necessidade de decorar poemas para concursos de recitação e, posteriormente, pela obrigatoriedade 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 quadrinhos nem romances sentimentais.

A Bíblia, livros, revistas, jornais promocionais fazem parte do repertório dessas educandas, que, muitas vezes, para usufruir desses materiais, recebem doações, pagam uma pequena taxa, pechinçam em sebos, fazem empréstimos da biblioteca da escola e/ou fazem cópias xerográficas. Algumas leem 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 desse livro sagrado.

Domingas lê silabando, por isso não se considerava leitora. As representações de leitor e de leitura dessas mulheres são baseadas na decodificação dos sinais gráficos. Para elas, leitor é aquele que sabe ler textos escritos, se mantém informado e consegue entender o assunto lido. Dessa forma, elas só consideram como leitura o ato de ler a palavra, ou seja, o entendimento do código linguístico escrito.

Durante os encontros, os relatos orais e/ou escritos desautorizaram o discurso que insiste em afirmar que essas estudantes não leem materiais escritos. Independentemente da modalidade da EJA que estejam cursando, no ensino fundamental ou no ensino médio, elas se tornaram leitoras da palavra, mesmo em condições socioeconômicas 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 superar as condições precárias de vida, articularam e articulam *táticas*, modos específicos de ler e de interagir com a leitura da *palavramundo*.

Se quisermos conhecer mais sobre essas leitoras, precisaremos ampliar os estudos no campo das práticas culturais de leitura, abandonando as representações limitadas a padrões de exclusão, já que, no Brasil, existem pessoas que leem o que lhes é acessível e não o que recomendam editoras e críticos literários.

Os resultados desta pesquisa revelam também parte da história da população negra baiana feminina, que precisou trabalhar, desde a infância, nas lavouras de ganho e nas casas de família. Essas trajetórias possibilitaram rever aspectos da história da educação brasileira, por meio das formas educativas promovidas por instituições públicas e/ou pelas famílias. A maior parte dessas mulheres sofreu castigos físicos e/ou de privação, para adquirir o domínio da lectoescrita. Em casa, na escola ou no caminho da fonte, elas descobriram os mecanismos para decifrar o código linguístico escrito, durante a infância, a puberdade ou a idade adulta. Por suas condições socioeconômicas precárias, ainda hoje, precisam trabalhar e estudar. Contudo, têm conseguido superar as dificuldades. Com ou sem remuneração, são capazes de enfrentar os serviços subalternos, na tentativa de garantir melhores condições de vida para si e/ou para seus filhos. Por conta disso, retornam aos bancos escolares, com a intenção de realizar seus projetos de vida. A EJA, assim, constitui-se em uma opção para que a população de baixa renda tenha experiências significativas de escolarização, mesmo que tardiamente.

A escola, como principal agência de formação para o domínio da lectoescrita, precisa estar preparada para reconhecer e acolher essas pessoas, como sujeitos sociais, protagonistas de suas histórias. Para tanto, necessita conhecer as educandas, que frequentam suas salas de aula. Essas mulheres buscam a educação formal, incentivadas por diversos motivos: pela

vontade de entender a bíblia, pela necessidade de ajudar os filhos na escola, pelo sonho de ingressar em uma universidade, para garantir e/ou arranjar emprego.

Reconfigurar a EJA, desse ponto de vista, significa criar *estratégias* e conteúdos para sujeitos concretos, como essas mulheres negras, que foram tolhidas em suas escolhas, mas que desenvolveram *táticas* para suplantar as dificuldades. Cabe à escola: saber acolher essas jovens, mães e avós, bem como possibilitar que elas tenham encontros prazerosos com os textos literários e com as múltiplas linguagens visuais; deixar de legitimar apenas a forma de leitura prestigiada na contemporaneidade; contribuir para que seus educandos reconheçam a diversidade de textos que compõem o mundo; dispor de um acervo interessante; ter educadores preparados para estimular a formação da leitura da *palavramundo*. O desafio para construir uma escola que não exclua e não discrimine os estudantes da EJA passa pela formação do professor, que precisa estar constantemente se atualizando para interagir com as necessidades e particularidades desse grupo.

As trajetórias de vida aqui coletadas buscaram destacar a história de leitura de mulheres negras da EJA, contudo, podem servir como fonte para diferentes análises do contexto educacional contemporâneo. A depender da definição do objeto de estudo, a ênfase poderia recair sobre modelos escolares, políticos, históricos, religiosos e representações, presentes na sociedade brasileira. Durante este trabalho, fiz muitas descobertas, que me conduziram a novas inquietações e/ou deixaram lacunas que me levam a formular perguntas: por que estas mulheres, apesar de se autoidentificarem como negras e de lerem individual e coletivamente muitos textos que abordavam as questões étnico-raciais, pouco ou quase nada comentaram sobre esse assunto? Que motivos as levaram a optar pelo silêncio e pelo ocultamento? Por que mostram indiferença diante dessa problemática, que envolve a vida da população negra?

Esses questionamentos, se investigados e confrontados com os resultados desta pesquisa, poderão descortinar outros aspectos relativos à história de vida dos negros no Brasil. Além disso, as histórias de vida e de leitura dessas mulheres permitem descrever as condições socioculturais e econômicas desse grupo social, bem como recuperam contextos, cenários, situações e formas de socialidade, ao longo da infância, juventude e início da velhice. Investigar minuciosamente as questões e os aspectos acima mencionados é entreabrir uma porta para contar outras tantas histórias!

À luz dessas considerações, reafirmo: a despeito de tantas dificuldades, as mulheres da EJA, desde a infância, começaram a ler o mundo a sua volta, a compreender o ambiente onde viviam, a perceber certas necessidades, bem como as maneiras de encontrar soluções.

Ao ler o mundo, seguiram ou recusaram convenções e costumes. A vida compartilhada, em uma sociedade que valoriza a escrita, conduziu essas estudantes negras a aprender a ler a palavra. As dificuldades e as oportunidades por elas vividas não as impediram de subverter condições e usufruir a leitura de textos, que despertam lembranças, sonhos, emoções e viagens ao mundo da imaginação. Da leitura do mundo e da palavra, elas, melhor dizendo, nós, mulheres negras da EJA, articulamos *táticas*, procuramos reescrever a nossa história, transformar a nossa condição. Isto é possível a partir da leitura da *palavramundo*.

## REFERÊNCIAS

### Bibliográficas

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Unesp, 2006.

\_\_\_\_\_. Diferentes formas de ler. In: PERUZZO, Cicília 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.

\_\_\_\_\_. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999.

ABREU, Marcia; BRITTO, Luis Percival Leme de. 25 anos de COLE. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 12, 1999. Campinas. **Caderno de Resumos...** Campinas: ALB, 1999, p. 10.

ALENCAR, José de. **Senhora**. 33. ed. São Paulo: Ática, 1999.

A LENDA DA NOITE. **Recanto Pavesi**, Rio de Janeiro, 22 set. 2002. Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br/~pavesi/folclore/01.htm>>. Acesso em 18 nov. 2007.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Unesp, 1998.

A MENINA DOS BRINCOS DE OURO. **Recanto Pavesi**, Rio de Janeiro, 22 set. 2002. Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br/~pavesi/folclore/02.htm>>. Acesso em 18 nov. 2007.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Infância. \_\_\_\_\_. In: **Antologia Poética**. 40. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogo na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 19-50.

\_\_\_\_\_. Escola como espaço público: exigências humanas. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 121, p.118-123, 2001.

ASSIS, Machado de. Pai contra mãe. In: MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 19-27.

\_\_\_\_\_. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. 24. ed. São Paulo: Ática, 1998.

BANDEIRA, Pedro. **O primeiro amor de Laurinha**. Ilustração de Walter Ono. São Paulo: Hamburg, 1999.

\_\_\_\_\_. **O mistério da fábrica de livros**. Ilustração de Roberto Negreiros. 33. ed. São Paulo: Hamburg, 1994.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; GALVÃO, Ana Maria Oliveira. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 4, n. 24, Dimensão, nov./dez. de 1998. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.htm>>. Acesso em: 23 set. 2006.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: alfabetização e cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, São Paulo, n. 16, p. 19-27, jul./2003.

BELLO, José Luiz de Paiva. Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral: História da Educação no Brasil - Período do Regime Militar. **Pedagogia em Foco**, Vitória, 1993. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10a.htm>>. Acesso em: 7 set. 2008.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas 1: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural – Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229-253.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes curriculares para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004. Disponível em: <<http://diversidade.mec.gov.br/sdm/arquivos/diretrizes.pdf>> Acesso em: 05 mar.2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 15 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2007.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Contos tradicionais do Brasil**. 10. ed. São Paulo: Global, 2001.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

\_\_\_\_\_. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. 9. ed. Brasília: José Olympio, INL, 1976.

\_\_\_\_\_. **Geografia dos mitos brasileiros**. São Paulo: José Olympio, 1947.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2000.

CHARTIER, Roger. Nas entrelinhas do passado. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, ano 3, n. 25, out. 2007. Disponível em: < <http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home/?go=detalhe&id=1158>>. Acesso em: 1 out. 2008.

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

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: LACERDA, Lilian de. **Álbum de leitura**: memória de vida, histórias de leitoras. São Paulo: Editora Unesp, 2003b.

\_\_\_\_\_. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 77-105.

\_\_\_\_\_. **A história cultural**: entre práticas e representações. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

COARACY, Ana. Solidão. **Quer dizer**: jornalistas falam o que querem, Maranhão, 18 out. 2006. Disponível em: <[http://www.querdizer.com.br/materia\\_le.php?id\\_materia=105](http://www.querdizer.com.br/materia_le.php?id_materia=105)>. Acesso: 20 nov. 2007.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: \_\_\_\_\_. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Global Editora, 1999, p. 9-14.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Cenas de aula. In: SILVA, Vera Maria Tietzmann; TURCHI, Maria Zaira (Orgs.). **Leitor formado, leitor em formação**: a leitura literária em questão. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: Anep, 2006, p. 64-75.

\_\_\_\_\_. Itinerários da leitura no espaço escolar. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v.13, n. 21, p. 95-102, jan./jun. 2004.

CORRÊA, Arlindo Lopes. **Educação de massa e ação comunitária**. Rio de Janeiro: AGGS; Mobral, 1979.

DARNTON, Robert. A leitura rousseauísta e um leitor “comum”. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 143-176.

DARNTON, Robert. História da leitura. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. 2. ed. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Unesp, 1992, p. 199-236.

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

DEL PRIORE, Mary (Org.). **Histórias das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1999.

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](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.

DESCOBRINDO A BÍBLIA. São Paulo: Caramelo Livros Educativos, 2002.

EL FAR, Alessandra. **O livro e a leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

\_\_\_\_\_. Vozes-Mulheres. **Cadernos Negros**, v. 13, São Paulo, 1990. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/cultura/saladeleitura/0151.html>>. Acesso em 20 dez. 2007.

FABRE, Daniel. O livro e sua magia. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas de leitura**. Tradução Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 201-228.

FARIAS, Maria de Lourdes Soares Ornellas. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

FINGER, Matthias; NÓVOA, António (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. Odivelas: Pentaedro, 1988.

FINGER, Mathias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: FINGER, Mathias; NÓVOA, António (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. Odivelas: Pentaedro, 1988, p. 79-86.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FOX, Mem. **Guilherme Augusto Araújo Fernandes**. Ilustrações de Julie Vivas. 18. ed. . Tradução de Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1995.

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

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel**: leitores e ouvintes. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin; GASKELL, George (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 17-36.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GIOVANETTI, Maria Amélia. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: \_\_\_\_\_; GOMES, Nilma Lino; SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogo na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 243-254.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: \_\_\_\_\_. GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogo na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 87-104.

\_\_\_\_\_. **A mulher negra que vi de perto**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GUIMARÃES, Geni. **A cor da ternura**. Ilustrações de Saritah Barboza, 12. ed. São Paulo: FTD, 1998.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (Coord.). **História geral da África 1: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática/UNESCO, 1980, p. 181-218.

HESS, Remi. Momento do diário e diário dos momentos. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, EDUNEB, 2006a, p. 89-103.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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: FINGER, Matthias; NÓVOA, António (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. Odivelas: Pentaedro, 1988, p. 35-50.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: \_\_\_\_\_. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão... et al., 5. ed., Campinas: Editora da Unicamp, 2003, p. 419-476.

LINS, Osman. A partida. In: MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 190-192.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: \_\_\_\_\_. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, p. 9-12. Disponível em: <<http://www.beatrix.pro.br/literatura/feliclandconto.htm>>. Acesso: 20/11/2007.

\_\_\_\_\_. **A hora da estrela**. 18. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

LOBATO, Monteiro. Negrinha. In: MORICONI, Ítalo (Org.). **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000, p. 78-84.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MEDEIROS, Maria das Neves de. A Educação de Jovens e Adultos como expressão da Educação Popular: a contribuição do pensamento de Paulo Freire. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., 2005, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: UFPe, 2005, p. 1-12. Disponível em: <<http://paulofreire.org.br/asp/template.asp?secao=coloquios&sub=5coloquio>>. Acesso em: 9 ago. 2008.

MELVILLE, Herman. **Moby Dick**. Adaptação de Ana Carolina Vieira Rodriguez. São Paulo: Rideel, 2002.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz de. Construindo a vida: relações raciais e educação na Bahia **Cadernos PENESB**: Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira, Niterói, n. 8, p. 105-135, dez. 2006.

\_\_\_\_\_. A república e a educação: analfabetismo e exclusão. **Revista da FAEEBA**: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 19, p. 19-40, jan./jun. 2003.

\_\_\_\_\_. Educação e identidade negra. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO LATINO-AMERICANA DE ESTUDOS AFRICANOS E ASIÁTICOS, 10., 2000, **Anais...** Rio de Janeiro: ALADAA, 2000. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/ferraz.rtf>>. Acesso em: 20 mai. 2006.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Inclusão Social**: um debate necessário? Belo Horizonte, UFMG, 2004. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/09abordagem.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2007.

NAFISI, Azar. **Lendo Lolita em Teerã**: uma memória nos livros. São Paulo: A Girafa Editora, 2004.

NASCIMENTO, Bráulio do. Como nascem as sereias. **Boletim Imagick**. São Paulo: IPPI, set. 2005. Disponível em: <<http://www.imagick.org.br/zbolemail/Bol05x09/BE09x9.html>>. Acesso em: 20 out. 2008.

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 José Gomes (Org.). **Aprendendo com a diferença**: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 65-90.

NÓVOA, António. A História de Vida no Projeto PROSALUS. In: FINGER, Matthias; NÓVOA, António (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Tradução de Maria Nóvoa. Odivelas: Pentaedro, 1988, p. 109-130.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **A leitura e os leitores**. São Paulo: Pontes, 1998.

O ENCANTO DA MÃE-D'ÁGUA. **Recanto Pavesi**, Rio de Janeiro, 22 set. 2002. Disponível em <<http://intervox.nce.ufrj.br/~pavesi/folclore/10.htm>>. Acesso em 18 nov. 2007.

O HOMEM E A SERPENTE. **Fábulas de La Fontaine**: ilustradas por Gustave Doré. Rio de Janeiro: Brasil-América, 1967, p. 25-26.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil-ALB, 2001, p. 15-43.

PEREIRA, Edimilson de Almeida; ROCHA, Margarida de Carvalho. **Os comedores de palavras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2004.

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. Oeiras, PT: Celta, 1999.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Tradução Dora Rocha Flaksman. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Universidade e desigualdade**: brancos e negros no ensino superior. Brasília: Liber Livro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Mulher negra**: trabalho e educação. Dissertação de Mestrado, Salvador, UFBA, 1996.

RAMOS. Graciliano. **Infância**. 37. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

REGO, José Lins do. **Doidinho**: romance. 39. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão. A Promoção do analfabetismo em programas de Educação de Jovens e Adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2001, p.45-62.

RIBEIRO, João Ubaldo. Memória de Livros. In \_\_\_\_\_. **Um brasileiro em Berlim**. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995, p.137. Disponível em: <[http://www.releituras.com/joaoubaldo\\_memoria.asp](http://www.releituras.com/joaoubaldo_memoria.asp)>. Acesso em: 31 ago.2007.

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação. Ensaaios de hermenêutica II**. Tradução de Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: Rés, 1989.

ROCHA, Ruth. **O amigo do rei**. Ilustração de Eva Furnari. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

RODRIGUEZ, Simone Meirelles. Leitoras com coração: usos de leitura dos romances sentimentais de massa. **Revista Letras**, Curitiba, n. 65, p. 23-37, jan./abr. 2005. Editora UFPR.

SABINO, Fernando. **O homem nu**. 41. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

\_\_\_\_\_. **A faca de dois gumes**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

SANCHES NETO, Miguel. **Chove sobre minha infância**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

\_\_\_\_\_. História de um nome. In: \_\_\_\_\_. **Chove sobre minha infância**. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 23-28.

\_\_\_\_\_. Retratos de minha mãe. In: \_\_\_\_\_. **Chove sobre minha infância**. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 49-55.

\_\_\_\_\_. Minha mãe órfã. In: \_\_\_\_\_. **Chove sobre minha infância**. Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 57-61.

SANTOS, Joel Rufino dos. **Gosto de África**: histórias de lá e daqui. Ilustração de Cláudia Scatamacchia. 3. ed. São Paulo: Global, 2005.

\_\_\_\_\_. As pérolas de Cadíja. In: \_\_\_\_\_. **Gosto de África**: histórias de lá e daqui. Ilustração de Cláudia Scatamacchia. 3. ed. São Paulo: Global, 2005, p. 3-8.

\_\_\_\_\_. O filho de Luísa. In: \_\_\_\_\_. **Gosto de África**: histórias de lá e daqui. Ilustração de Cláudia Scatamacchia. 3. ed. São Paulo: Global, 2005, p. 9-14.

\_\_\_\_\_. **A questão do negro na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1990.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Educação, ideologia e contraideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SCHUMAHER, Schuma; VITAL BRAZIL, Érico. **Mulheres negras do Brasil**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA, 2001.

\_\_\_\_\_. **A discriminação do negro no livro didático**. Salvador: EDUFBA/CEAO, 1995.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Cultura e história dos negros nas escolas. **Revista Eparrei Casa da Cultura da Mulher Negra**, Santos, v. 5, p. 24-26, 2003.

SOARES, Leônicio José Gomes. A formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leônicio José Gomes. (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 121-141.

\_\_\_\_\_. Alfabetização de jovens e adultos: um pouco da história. In: TV Escola/Salto para o Futuro, 2003, Rio de Janeiro. **Brasil Alfabetizado em foco**. Rio de Janeiro: TV Escola, 2003. p. 11-16. Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2003/baf/tetxt1.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2007.

\_\_\_\_\_. **Educação de Jovens e Adultos: diretrizes curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, EDUNEB, 2006a, p. 135-147.

\_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006b.

SOUZA, Florentina da Silva. **Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VARGAS LLOSA, Mario. **A verdade das mentiras**. Tradução de Cordelia Magalhães. São Paulo: Arx, 2004.

## Musicais

ARANTES, Guilherme. Amanhã. Intérprete: Caetano Veloso. In: VELOSO, Caetano. **Totalmente Demais**. Rio de Janeiro: Polygram/Philips, p1986. 1 CD. Faixa 16.

MAIA, Tim. Azul da cor do mar. Intérprete: Tim Maia. In: \_\_\_\_\_. **Tim Maia: série colecionador**. Rio de Janeiro: Polydor, p1970. 1CD. Faixa 10.

## ANEXO A – Carta de Cessão



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS: I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

**CARTA DE CESSÃO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
solteira, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os direitos da escrita do trabalho *Histórias cruzadas: leituras de mulheres negras da EJA* – e dos diários de aula, realizados no período de julho de 2007 a julho de 2008, nos encontros sobre leitura e escrita, realizados no Colégio Polivalente do Cabula, para a Professora Leidinalva Amorim Santana das Mercês, usá-los integralmente ou em partes, sem restrições de prazos e citações, para a sua dissertação de Mestrado, para efeitos de apresentação em congressos e/ou publicações, desde a presente data. Abdicando direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

Salvador, 12 de julho de 2008.

---

Assinatura