

CAPÍTULO 9

**Pelo reconhecimento da literatura
como um direito das mulheres**

Mariana Cavaca Alves do Valle

Raquel Cristina Baêta Barbosa

Primeiras palavras

Vai lá, meu bem, ontem você não foi feliz, quem sabe hoje as coisas melhoram (MADEIRA, 2014, p.65).

Na evolução histórica dos direitos humanos, consideram-se três gerações de direitos, dentre eles: os econômicos; os sociais, como o direito à saúde, educação, moradia, trabalho, lazer; e os trabalhistas. Outra geração dos direitos humanos, chamados *direitos do povo*, corresponde às *reivindicações ao desenvolvimento, à paz e à participação no patrimônio comum da humanidade* (GENEVOIS, 2005).

Analisando as duas primeiras gerações de direitos humanos citados, defendemos que o acesso à leitura literária se insere tanto naqueles de ordem econômica e social, quanto nos direitos do povo. Pensamos que se vincula ao direito à educação e ao lazer, assim como à participação no patrimônio comum da humanidade. Nessa perspectiva, concordamos com Santos (2009, p. 38), quando afirma que “toda pessoa tem o direito de não saber ler, mas toda pessoa tem o igual direito de ter vontade de aprender a ler para viajar nos mundos que moram dentro das palavras”.

Ler e compreender o mundo são direitos essenciais para todos os sujeitos que estão inseridos em uma sociedade letrada, que exige o uso competente da linguagem escrita em diferentes contextos e situações sociais. Aprender a ler é uma necessidade que garante a inserção dos sujeitos em diferentes situações comunicacionais. A autonomia leitora é

uma possibilidade de inclusão social, porque há uma potencialidade de tecer, narrar e construir novas histórias.

Nesse sentido, face ao artigo 205 da Constituição Federal – “a **educação**, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, grifo nosso) –, podemos pensar que o desenvolvimento de habilidades para práticas sociais de leitura também precisa estar incluído nas ações educacionais, já que ler é uma capacidade inerente aos sujeitos no mundo social.

A formação de um leitor não é algo natural: exige o desenvolvimento e o domínio de operações cognitivas necessárias para realizar as leituras e os gestos que o insiram em prática social de leitura, que pode ser entendida como “a situação da leitura em sua concretude, englobando o conjunto de elementos que concorrem para a criação dessa situação, sempre tomada como histórica e, por isso, diversificada e mutável” (BATISTA, 2014, p. 257).

Nesse sentido, deparamo-nos com a definição objetiva de letramento como aquilo que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em suas práticas e vivências sociais a partir de seus valores e necessidades, bem como levar em consideração a necessidade real de democratizar o acesso à leitura para os diferentes sujeitos em espaços formativos e não formativos.

Para além do domínio de habilidades, o processo de formação de leitor acontece também com a presença de um mediador de leitura que poderá auxiliar no processo de interação, desenvolvimento e motivação. O mediador pode, então, “[...] despertar um desejo autêntico de ler, ao contrário de fazer ler a qualquer custo, coisa aliás que a escola tradicional sempre fez, e com resultados muitas vezes desastrosos e sobejamente conhecidos, vacinando gerações a fio contra a leitura” (CECCANTINI, 2009, p. 216).

Assim, não é necessário apenas garantir a aprendizagem da leitura, mas, para além disso, favorecer o uso da leitura pelos leitores. Cosson (2017) aponta que a leitura literária é uma forma de lidar com a vida, com o mundo, com as questões mais humanas, mais essenciais para o ser humano de ampliar a possibilidade de interação com o mundo. O ensino da leitura a partir da literatura garante essa formação, como também aprofunda as possibilidades de interação com diferentes textos e formas de interpretação. O ensino da leitura por meio da leitura literária apresenta vantagens para esse processo justamente pela diversidade e complexidade de material que pode ser apresentado ao leitor.

Como a matéria-prima da literatura é a palavra, o mundo da literatura demanda do leitor que se debruce sobre o modo de dizer ao mesmo tempo em que se inteira do que é dito. Os recursos expressivos presentes nos textos literários fazem com que o leitor perceba que a linguagem não é transparente, até porque os referentes dos textos literários são os outros discursos. Tais características ensejam e facilitam o controle da leitura, que é a base da leitura de aprendizagem. O leitor pode até se entregar sem reflexão aos artifícios textuais, que

criam mundos coesos no texto literário, mas em algum momento de sua leitura, ainda que apenas no fim, terá de reconhecer que se trata de uma construção da qual participou ativamente (COSSON, 2017, p. 50).

Podemos entender que os sujeitos que assumem o papel de mediar a formação do leitor se incumbem, de acordo com Soares (2008), de ir além do desenvolvimento de habilidades, promovendo espaços, ações e atividades, que favoreçam também a noção de que a leitura pode democratizar a formação do ser humano, motivando a compreensão de que, muitas vezes, nos tornamos um pouco do que lemos.

O acesso à leitura ainda não é um direito conquistado por todos. Nesse sentido, a conquista desse direito é marcada por lutas. Assim como a leitura é um direito, ler literatura também é. Adentrar nesse mundo é construir um espaço de liberdade, ampliar a compreensão, vislumbrar outros mundos, sentir-se pertencer. Por ainda não ser um direito conquistado por todos, faz-se necessário divulgar experiências daquelas que conquistaram esse direito a partir da luta e conscientização.

A leitura literária democratiza o ser humano porque mostra o homem e a sociedade em sua diversidade e complexidade, e assim nos torna mais compreensivos, mais tolerantes – compreensão e tolerância são condições essenciais para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque traz para o seu universo o estrangeiro, o desigual, o excluído, e assim nos torna menos preconceituosos, menos alheios às diferenças – o senso de igualdade e de justiça social é condição essencial para a democracia cultural. A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina barreiras de tempo e de espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares,

povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretensiosos, menos presunçosos (SOARES, 2008, p. 32).

Este capítulo traz um recorte da pesquisa realizada com mulheres que frequentavam a Educação de Jovens e Adultos e tinham o interesse e a vontade de ler literatura. No entanto, esse direito não foi garantido de forma fluida. Acessar e ler literatura foi uma construção, uma busca pessoal que teve a presença de mediadores, que favoreceram o acesso e motivaram a continuidade. Os dados e as análises fazem parte da dissertação de mestrado *A leitura literária de mulheres na EJA* (VALLE, 2010) e resgata a trajetória de vida de sete mulheres, que se entrecruzam por algumas práticas leitoras, bem como pela interferência de alguns sujeitos, que mediarão e incentivaram a formação de leitoras literárias.

Educação de Jovens e Adultos: a mulher e a literatura

Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta (EVARISTO, 2020, p. 8).

Na interlocução entre literatura e educação de jovens e adultos, assuntos aparentemente tão distantes, retomamos novamente a ideia de direitos humanos para dizer que “pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo” (CANDIDO, 2004, p. 172).

Prosseguindo sobre o recorte, buscamos o exercício de visualizar o direito à educação negado ao longo da vida aos educandos da EJA e quase mecanicamente fazemos a relação com a história da educação de mulheres. Em quais proporções poderia haver a presença dessa negação ao direito no âmbito do feminino? Autoras como Perrot (2007) e Paiva (1997) mostram como a história da educação das mulheres sempre foi pensada com restrições em relação ao que se deveria ou não saber/conhecer. Em *Minha história das mulheres*, Perrot retrata visões sobre essa relação da mulher e do saber:

O saber é contrário à feminilidade. Como é sagrado, o saber é o apanágio de Deus e do Homem, seu representante sobre a terra. É por isso que Eva cometeu o pecado supremo. Ela, mulher, queria saber; sucumbiu à tentação do diabo e foi punida por isso. As religiões do livro (judaísmo, cristianismo, islamismo) confiam a escritura e sua interpretação ao homem. A Bíblia, a Torá, os versículos islâmicos do Corão, são da alçada dos homens. [...] Uma mulher poeta é uma monstruosidade moral e literária, da mesma forma que uma soberana mulher é uma monstruosidade política. [...] A figura de Eva é, de certa maneira, emblemática: Eva morde a maçã por curiosidade ávida (PERROT, 2007, p. 91).

No livro *A voz do veto: a censura católica à leitura de romances*, de Aparecida Paiva (1997), são analisadas as múltiplas atividades de Frei Sinzig na história da censura à literatura no Brasil, no início do século passado. O líder religioso, de origem alemã, chegou ao Brasil em 1893 e faleceu em 1952. Além de ter sido um dos fundadores da Editora Vozes, de Petrópolis, escreveu o livro *Através dos romances: guia para as consciências*. Nessa obra, escrita para orientar a leitura feminina e publicada pela Vozes em 1923, o religioso estabelecia

a censura católica aos romances por meio de pequenos verbetes, comentando 21.553 livros de 6.607 escritores. Paiva também denuncia as formas de censura da prática católica às leituras para as mulheres na época.

A partir de leituras como essas, destaca-se a importância dos diálogos entre gênero e educação, o que demanda paralelamente um referencial teórico que subsidie a análise da formação de leitoras e formas de acesso relacionadas a bens culturais, no caso, o texto literário.

Considerando a concepção do letramento como um processo que envolve valores, atitudes, sentimentos e relacionamento social, não podemos esquecer que:

[...] a desigualdade das oportunidades permanece, e os jovens dos meios populares saem sempre mais rápido que os outros do sistema escolar. Somos obrigados a pensar que as estratégias para a formação de adultos estão seriamente limitadas por essa herança e só podem agir à margem, em matéria de democracia cultural (CHARTIER, 1995, p. 25).

Esse é um aspecto que devemos considerar ao analisarmos a presença ou ausência de textos literários nas práticas de leitura de mulheres em processo de escolarização na EJA, uma vez que há um acesso desigual ao livro, a bibliotecas e ao material escrito em geral, como também à própria escolarização.

Antonio Candido (1976) focaliza a literatura em seus aspectos intrínsecos – como os formais – e extrínsecos – como os

sociais –, que, na sua ótica, influenciam a produção artística escrita. Entretanto, ele deixa claro que, ao interpretar o fazer literário, não se deve relevar os aspectos exteriores da obra. Segundo Candido, a questão essencial é, pois, verificar a influência do meio social sobre a obra de arte e vice-versa. A sociologia seria, então, uma ciência auxiliar que não objetiva explicar o fenômeno artístico em sua totalidade, mas alguns de seus aspectos. Para o autor, a literatura consiste em:

[...] uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade (CANDIDO, 1976, p. 53).

Dessa forma, a natureza e as funções do texto literário levam a um processo que culmina com a humanização do sujeito: por sua forma de ser construída, enquanto uma violência organizada contra a fala comum; por sua maneira de expressar os saberes e sabores do mundo, suprimindo a carência de fantasia dos homens, formando-os e situando-os na realidade que está ao redor. A partir disso, é possível acreditar que a literatura não é somente um processo artístico a ser consumido por uma elite experimentada, que se considera a única capaz de fruir a produção artística.

A tendência é achar que os direitos mais urgentes somente são aqueles que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, sendo secundários aqueles que garantem

a integridade intelectual. Candido (1976) faz uma leitura da distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis” estabelecida por Louis-Joseph Lebret. Bens incompressíveis seriam aqueles que não poderiam ser negados a ninguém, como alimentação ou roupas. Outros, como cosméticos, enquanto acessórios, seriam dispensáveis, portanto, compressíveis.

Candido (1961, 1976) problematiza a questão, mostrando que a grande dificuldade está na maneira como cada sociedade fixa critérios de incompressibilidade, ou seja, como cada cultura determina o que é básico para a sobrevivência dos seus cidadãos. Diante disso, voltando ao ponto inicial da discussão, indagações são colocadas: a fruição da arte e da literatura constitui-se um bem incompressível? A literatura é uma necessidade para o ser humano, assim como a água e o alimento? A leitura do texto literário é um direito?

Entendemos a literatura como um direito essencial porque ela satisfaz a necessidade universal de fantasia do indivíduo, mas também porque a experiência estética vivida pelo leitor no momento da recepção de um bom texto literário faz com que ele reavalie o mundo, seus valores e seu próprio modo de estar no mundo. A literatura é capaz de mediar os sentidos, propondo a reflexão sobre as contradições e ambivalências de determinada realidade representada por ela, mesmo que essa situação não faça parte do cotidiano daquele que lê. Através do estranhamento, do jogo lúdico, da presença do poético, a literatura humaniza porque faz viver (CANDIDO, 2004).

A mulher, a educação e os direitos não conquistados

Não me importa a palavra, esta corriqueira. Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe, os sítios escuros onde nasce o 'de', o 'aliás', o 'o', o 'porém' e o 'que', esta incompreensível muleta que me apoia (PRADO, 2021, p. 20).

Num contexto em que tanto o homem como a mulher trabalham em tempo integral, observa-se que as mulheres ainda continuam assumindo a maior parte das responsabilidades domésticas. As mulheres, sem acesso à leitura e à escrita, são duplamente vítimas numa sociedade androcêntrica e grafocêntrica. O exercício real da cidadania precisa transpor, depois da linguagem falada, a linguagem escrita – fronteiras básicas da organização e da mobilidade na estrutura social.

A condição feminina se constitui tema obrigatório nas discussões implementadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e está incorporada nos vários eventos realizados desde 1970. O movimento de luta pela valorização da mulher e o reconhecimento dos seus direitos vêm somando, cada vez mais, grupos de diferentes atores sociais. Assuntos relativos à educação da mulher, especialmente no que se refere à alfabetização, têm tido destaque, desde as últimas décadas do século passado, na agenda dos organismos e conferências internacionais e nacionais.

Verificamos que estudos no campo da Antropologia, Psicologia, História, Literatura e Educação denunciaram o silêncio sobre

a história das mulheres (PERROT, 2005) e problematizaram as ausências delas em diversos campos da vida social, as restrições das condições de acesso e a desvalorização da mulher em muitas situações sociais. A reivindicação do direito à igualdade de condições de vida e trabalho perpassou as ciências, as letras, as artes, o mundo acadêmico e também o doméstico. A discussão abarcou as restrições impostas às mulheres, bem como a denúncia da dupla jornada de trabalho e o questionamento das ocupações das mulheres no mundo do trabalho, além de pôr em xeque a compreensão de que algumas dessas ocupações, como a docência, são "próprias" às mulheres. Esses estudos levantavam informações antes inexistentes, produziam estatísticas, narravam, apontavam, criticavam, procurando subverter "as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino" (LOURO, 1997, p. 18).

Historicamente, as mulheres têm se constituído em um público específico da educação de pessoas jovens e adultas, seja pela maior amplitude da experiência feminina de não acesso à educação, seja pela sua crescente inserção em projetos de escolarização, que passam a atender cada vez mais mulheres também pelo fato de que elas costumam permanecer mais na escola, mais *adaptáveis* do que parecem ser aos rituais e à disciplina da vida escolar. A maior permanência feminina na escola, como sugere Rosemberg (2001), não deve ser interpretada de maneira simplista. É preciso olhar de modo mais atento para essa maior adaptabilidade feminina à escolarização, cotejando na análise de tais dados os marcadores sociais diversos (classe, raça, geração, profissão etc.) e, de modo especial, atentar para como se educam alunas e alunos como "sujeitos de gênero".

Vale ressaltar que as mulheres são historicamente excluídas da escola não só pela necessidade de trabalhar, pelas condições financeiras ou indisponibilidade de vagas, ou ainda pelo insucesso na escola, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: “mulher não precisa estudar”.

As especificidades e singularidades desse contingente feminino na EJA foram ponto de pauta da V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (CONFINTEA), sendo ressaltada, em suas conclusões, a importância de se efetivarem políticas e práticas, que atendam às mulheres e aos homens, bem como considerem de modo bastante específico essa maioria feminina. Segundo Di Pierro e Graciano (2003), a taxa de analfabetismo das mulheres no Brasil tem diminuído. Aumenta, por sua vez, a demanda pelos níveis subsequentes da educação escolar, obrigando-nos a olhar com mais cuidado para as especificidades que se configuram na oferta da Educação Básica a pessoas jovens e adultas e, de modo especial, a considerar o contingente de mulheres que buscam a escola nessa modalidade educativa.

Sete mulheres, sete sobreviventes, sete leitoras

*Se entregou demorada à permissão de reconsiderar
as coisas boas como um pertence que se deve
levar na mala... (MADEIRA, 2014, p. 147).*

Levando em consideração a realidade de muitas mulheres que ainda não vivenciam seus direitos, buscou-se compreender

algumas das práticas de leitura de mulheres educandas da EJA, que estavam regularmente matriculadas em turmas do ensino fundamental e médio da EJA de uma escola da rede particular de Belo Horizonte, situada na região central da cidade. A EJA, na instituição em que a pesquisa de campo foi realizada, era mantida por meio de filantropia e oferecia aos educandos desde a alfabetização ao ensino médio. Foi nesse ambiente que propusemos investigar o contexto e as próprias práticas de leitura literária a serem acompanhadas e analisadas. Buscamos reconstruir elementos que nos auxiliassem na reflexão sobre a estrutura das relações sociais das mulheres entrevistadas, nos espaços citados, buscando conhecer quem e o que poderia influenciar nas decisões delas, principalmente em relação ao objeto desta pesquisa.

Vale destacar que este estudo não pretendeu comparar as práticas de leitura ou mesmo a formação dessas mulheres com as de outras leitoras. Buscamos entender o que contribui para tornar essas mulheres leitoras. Nesse sentido, quais fatores, além da escolarização, interferem na aquisição de práticas da leitura literária? Que condições sociais, econômicas e históricas influenciam essa formação? Em que medida a escola, efetivamente, contribui para a formação desses leitores?

Ao refletir acerca das práticas da leitura, deve-se levar em conta que ela é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos. Assim, propusemo-nos a entrevistar e a observar essas mulheres na escola e, quando possível, em sua casa, a fim de conhecer suas trajetórias de formação e suas práticas de leitura, buscando entender, especialmente,

sua relação com a literatura, tanto quanto possível, sem constrangimento para elas, e tendo seu consentimento. Para isso, fizemos o exercício de análise da influência do contexto escolar em seus processos de letramentos. Acompanhando a lógica de investigação de um fenômeno social, esta pesquisa envolveu as leitoras, o ambiente escolar e o meio social.

Podemos dizer que a leitura adquire, junto às camadas populares, um caráter pragmático, o que se refletiu, muitas vezes, nas pedagogias empregadas nas escolas destinadas a elas, de forma que o ambiente escolar tem procurado ensinar a ler, mas não tem garantido a formação de leitoras, em especial, literárias.

Diante de um contexto em que a grande parcela da população brasileira está em descompasso na relação faixa etária/nível de escolarização e muitos possuem escolarização apenas razoável – somados a isso as más condições econômicas e as bibliotecas raras e distantes dos locais de trabalho e moradia, entre outros fatores –, a formação de leitores competentes coloca-se como um desafio. Nesse contexto, em que os níveis de leitura global da população dão mostras de índices inaceitáveis de analfabetismo funcional, a escola destinada aos jovens e adultos e suas metodologias de ensino de leitura adquirem importante relevância social. Logo, faz-se necessário compreender os elementos que potencializam a formação de leitores críticos. Assim como Vóvio (2007), acreditamos que:

É a partir do contexto social e histórico que as práticas de leitura, seus objetos, os modos de ler e leitores são

construídos. É no jogo social, em que sujeitos ocupam posições peculiares que podemos acessar a essa maneira de fazer e as significações dessas práticas. Ao estabelecermos uma relação de interdependência entre as diferentes práticas de leitura, a multiplicidade de maneiras de ler e de objetos da leitura, e a variação gerada pelas condições sócio-históricas e culturais, assumimos novas formas de compreender, abordar e problematizar esse objeto multifacetado, tendo como elementos centrais os textos e seus leitores (VÓVIO, 2007, p. 94-95).

Quando se comparam as trajetórias e práticas de leitura das sete mulheres pesquisadas, notam-se regularidades e também singularidades. Em outras palavras, o que se percebe é que elas possuem características peculiares, que podem estar associadas ao perfil específico dos sujeitos inseridos na EJA, como a migração do interior do país, de cidades pequenas para cidades maiores, em busca de melhores condições de trabalho. Dos sete casos apresentados, cinco delas nasceram no interior de Minas Gerais, uma no interior da Bahia e somente uma na capital mineira.

Esse dado torna-se pertinente na investigação da presença da leitura na vida das entrevistadas, quando se sabe que, geralmente, no campo, o acesso à escola e ao material impresso era dificultado por uma série de fatores, alguns deles ainda estão presentes mesmo hoje: a distância de bancas, a quase inexistência de livrarias e de bibliotecas, a dificuldade econômica do trabalhador rural e ainda o próprio contexto do trabalho no campo, que não deixa tempo ou espaço para a leitura.

Quando falamos do contexto social e histórico, temos que ter em mente o educando da EJA e sua relação direta com o mundo do trabalho. Essa percepção contribui para a análise de condições de leitura em que esses sujeitos se inserem. Esses jovens e adultos, quase em sua totalidade, trabalham durante o dia e dirigem-se para a escola na parte da noite. Segundo narrativas em sala de aula, o momento que têm para ler é dentro do ônibus a caminho da escola.

As sete trajetórias de formação analisadas neste estudo apontam para diferentes modos de apropriação do saber, ou, em outros termos, de construção de práticas sociais de leitura. Verificamos que a família, tanto a de origem quanto a atual, a escolarização e, principalmente, o ambiente de trabalho desempenham um papel preponderante na formação de leitores. Como afirma Ceccantini (2009, p. 210):

[...] deixada de lado uma visão ingênua que, muitas vezes, imaginava a leitura como um caminho espontâneo e natural, percorrido apenas pelos que possuíssem uma “quedá”, um “dom” ou um “pendor” para essa atividade, passou-se a um enfoque mais realista da questão, constatando-se que duas instituições – a família e a escola – assumem uma dimensão da maior relevância para o desenvolvimento do comportamento leitor da criança, com consequências diretas para a vida do potencial adulto leitor (CECCANTINI, 2009, p. 210).

No caso específico dos resultados desta pesquisa, nota-se que, entre as entrevistadas, a família de origem pouco influenciou na construção de práticas escolares e de leitura se compararmos sua preponderância em relação aos demais elementos citados. Isso aconteceu, em todos os casos, por

questões econômicas, pela falta de recursos para investir na formação dos filhos e a necessidade concreta de garantir sua participação no trabalho desde cedo, ou seja, de “lutar” contra a miséria material. Mesmo quando há um investimento da família, enviando suas crianças para a escola, em pouco tempo, verifica-se que acabam abandonando os estudos para trabalhar, assim como aconteceu com três das entrevistadas.

Diante dos dados apresentados, podemos dizer que nem o ambiente nem as pessoas que os circundavam na infância foram promotores para o acesso a meios de leitura. Poucos ou nenhum mediador de leitura esteve presente nessa fase da vida dessas pessoas, e comprova-se, juntamente com outros dados, que na meninice das entrevistadas faltou o ato de leitura, pois faltaram mediadores eficientes que levassem o material impresso até elas, apresentando, motivando o interesse, entre outros.

O ambiente, o nível socioeconômico dos pais, somados à baixa escolaridade, não fomentaram o desejo – e nem poderiam – da leitura no espírito de seus filhos. Pensamos que é interessante destacar a ausência de sentido social, que esvaizia de significado a atividade de ler, nesse contexto. Como vemos a seguir, manifestada na fala de Maria de Lourdes ao citar o argumento que seu pai usava para não matricular os filhos em uma escola: “Tinha essa coisa... *pra quê?*... aprender a ler? Pra ler carta de namorado? Meu pai falava isso com a gente... pra que ficar lendo carta de namorado? Não... vai trabalhar... vai pra roça”.

Assim, ainda sobre a escolarização dos pais, concordamos que se trata de um indicativo importante da formação cultural das leitoras em questão. Mas, vemos que, de fato, essa não é a questão determinante, já que é possível constatar as várias estratégias criadas por essas mulheres para suas próprias formações.

Há, contudo, um dado novo que salta aos nossos olhos a partir dessas entrevistas. Trata-se da relação entre leitura e mundo do trabalho que se estabelece no cotidiano dessas mulheres. No caso, mulheres entre 40 e 60 anos, em sua maioria, empregadas domésticas há mais de 20 anos. Muitas vezes, como vimos, estão há mais de 20 anos empregadas numa mesma residência. Aí, destaca-se a importância que as famílias empregadoras acabam por exercer como mediadoras de leitura, influenciando no acesso ao material de leitura e intervindo em sua formação como sujeitos leitores. Vimos que algumas atuam como fonte de incentivo no retorno à escola, assim como no cultivo de hábitos de leitura, fornecendo às mulheres o material a ser lido.

Observamos que, mesmo sendo a família a primeira instituição social com que os leitores estabelecem qualquer relação com a leitura, é de fato no ambiente de trabalho que a maioria dos discentes da EJA, de modo geral, percebe a necessidade de desenvolver as diversas habilidades dessa prática, o que faz com que seus padrões e ofícios sejam muitas vezes seus mediadores da leitura. Para ilustrar, temos o exemplo de uma discente que nos relata que o dono da casa em que trabalha cobra dela a leitura diária do jornal que ele assina e em datas comemorativas a presenteia com livros.

Do grupo pesquisado, todas já tiveram a experiência de trabalhar como empregada doméstica e, na maioria dos casos, foram inseridas nesse ofício desde muito novas, como no caso de uma delas ter ido morar com a tia, aos oito anos, e já exercia atividades de casa com uma família que não a sua, recebendo em troca moradia e alimentação. Ainda aos 13 anos, outras duas entrevistadas também já exerciam essa função. Ou seja, o trabalho como doméstica parece fazer parte da vida da maioria das mulheres inseridas na EJA, nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse fato observado em nossa pesquisa dialoga com a dissertação de Resende (2008) intitulada *Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito*, que se observa a seguir:

O processo de apreensão e reconstrução das práticas de leitura e de escrita constituintes da ocupação profissional, daquelas proporcionadas pelo exercício ocupacional e, ainda, daquelas que fazem parte de suas vidas diárias permitiu constatar que a ocupação de doméstica em meios letrados aproxima, de certa maneira, essas mulheres do mundo da escrita (RESENDE, 2008, p. 224).

Em nossa pesquisa, percebemos o contato das entrevistadas com uma diversidade de materiais escritos, como jornais, revistas, gibis, livros etc., nas casas onde trabalham. Assim se dá o incentivo dos patrões para o processo de escolarização. Citamos uma das mulheres, quando comenta sobre o investimento que sua patroa faz para estimular seu gosto pela leitura: “Ela vai nas banca... compra aquelas historinhas de... como é que chama gente... da Mônica... [...] põe tudo em cima da minha cama... eu falo: Ôxe... eu posso chegar lá amanhã que tem um tanto de trem lá pra mim ler”.

Da mesma maneira, pode-se dizer que o modo de se relacionar com essas práticas e a competência para executá-las diferem em cada caso analisado por nós. Podemos citar a postura da última entrevistada mencionada, diante das tentativas de sua patroa para colaborar com sua prática de leitura: “Eu boto tudo no mesmo lugar... porque num tem tempo, uai (risos)”. Diferentemente dela, em outro relato, é possível notar uma predisposição maior às indicações de leitura feitas pelas pessoas da família com quem trabalha, quando ela afirma ter o gosto semelhante ao de sua patroa quanto aos textos recomendados.

A volta à escola se deve ora a uma necessidade interna dessas pessoas, ora a um desejo adormecido, uma solicitação – cobrança – ou incentivo dos patrões. Ainda sobre esse retorno, percebemos que a maioria delas volta a estudar, ou inicia sua escolarização quando seus filhos ou os filhos dos patrões já são mais velhos, quando então não são mais requisitadas à noite, e têm algum tempo livre.

As influências que exercem seus patrões sobre as maneiras de viver dessas mulheres, descritas e analisadas nos tópicos acima, revelam como o fator de morar na casa deles possibilita um pouco mais de tempo para a leitura, como citado em dois relatos. Em outro relato, mesmo aparentando ter fruição com a leitura literária, a entrevistada afirma ter somente o tempo em que está dentro do ônibus para realizar suas leituras – quando consegue lugar para assentar-se. Assim também acontece no cotidiano de outra mulher, que não trabalha como doméstica, mas trabalha durante todo o dia e volta para casa todos os dias.

No caso de uma das entrevistadas, uma das poucas que não é atualmente empregada doméstica – já foi, mas está desempregada –, é perceptível, mesmo sendo filha de pais não escolarizados, o desejo de desvendar o mundo por meio da leitura. Nota-se também a autonomia que adquiriu diante de suas práticas de leitura.

Já li muito, que é o Júlio Verne, num é brasileiro, mas é um conhecedor de história. Eu gosto muito de ler Júlio Verne, gosto de ler a essa Ana Carolina, [...] Eu gosto muito de Jorge Amado, as histórias dele são fantásticas. O Ziraldo, por exemplo, as histórias infantis, porque eu sou uma criança, eu tenho cinquenta e oito anos, mas sou uma criança. Quando se fala de história infantil, eu tô lá dentro, eu tô lá pesquisando, olhando, sou uma criança. Gosto muito do Ziraldo, gosto de Monteiro Lobato, como já citei, e alguns que no momento me falha, mas que são histórias interessantes. E quando se fala de história do Brasil eu gosto mesmo das que tão contando mesmo o comecinho da nossa história [...], de Dom Pedro Álvares Cabral, quando entrou aqui de 1500 pra cá, eu gosto de todas as histórias que vem contando a nossa história, eu gosto de pesquisar isso aí.

Vale destacar que a leitura de quaisquer textos, e aqui em especial os literários, exige, além do acesso ao material impresso, do tempo e do espaço apropriado, uma formação que ofereça chaves de leitura para a compreensão da obra lida, sem perder de vista a necessidade de estratégias que possam favorecer a formação do leitor e o gosto pelos textos. Diante dessa perspectiva, acreditamos ser importante conhecer quais são elas. De acordo com Scholes (1991), formar leitores não passa apenas pela oferta de livros. O processo de medição e formação do leitor perpassa as escolhas que

fazemos em relação à concepção de sociedade, educação, linguagem, leitura e literatura.

Podemos observar que é comum entre o grupo entrevistado a dificuldade em recordar os títulos lidos, os autores e mesmo a história. Essas são algumas das habilidades que se constroem na escola, no convívio com o texto literário. Entretanto, verificamos a sua ausência, podendo significar desde a falta de sentido dos textos lidos, para as leitoras, ausência de alguém com quem discutir sobre o que é lido, até mesmo a ausência dessas competências. Como apresentado no diálogo de Bourdieu e Chartier (1996, p. 238):

É possível que se leia quando existe um mercado no qual possam ser colocados os discursos concernentes às leituras. Se essa hipótese pode surpreender, até chocar, é porque somos precisamente pessoas que têm sempre à mão um mercado, alunos, colegas, amigos, cônjuges, etc., a quem podemos falar de leituras (BOURDIEU; CHARTIER, 1996, p. 238).

Ainda sobre o acesso aos materiais de leitura, incluindo as obras literárias, a partir dos dados encontrados, podemos dizer que a existência de uma biblioteca na escola onde estudam, com funcionamento regular, não significa que ela seja frequentada por todos os alunos. Algumas das entrevistadas preferem pegar livros emprestados com seus patrões e com os filhos deles, pois comentam que, dessa forma, têm mais tempo para ler. Assim, os próprios empregadores, na maioria dos casos, acabam mais uma vez se revelando como os mediadores de mais efeito na prática da leitura, no sentido mais amplo, para essas mulheres.

Dessa forma, percebemos que os sujeitos leitores poderão ser estimulados a desenvolver uma leitura mais profícua; uma relação com a leitura que potencialize suas interações com o outro e com a sociedade. Mas quem seria o responsável por mediar a relação entre leitor e livro? A mediação é um fator determinante na formação – ou não – do leitor?

Podemos considerar como principais mediadoras de leitura duas instâncias: a família e a escola, sendo que dentro desta última temos os professores e os bibliotecários, apontados como responsáveis diretos por essa intervenção. A família, por ser a primeira instância a estabelecer o vínculo entre a criança e o mundo, deveria ser a primeira mediadora de leitura.

O texto literário, como material de leitura em sala de aula, oferece-se como um campo em que predomina o diálogo e a interação com o leitor. A possibilidade de se trabalhar com o simbólico, com a metáfora, evidencia que o conhecimento não se fecha em si mesmo, mas, pelo contrário, abre-se em múltiplas possibilidades, e a verdade não se instaura em nenhuma delas.

As produções literárias permitem que o autor expresse sua posição face aos problemas e nos humanizam, de acordo com Antonio Candido (2004), tornando-nos mais compreensíveis e abertos para a natureza e o semelhante, confirmando no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a

percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004).

Quando trazemos essa discussão para o campo do letramento literário na EJA, podemos pensar em um número ainda menor de sujeitos que têm essas práticas de leitura. Ao nos envolvermos com alunos jovens, adultos e idosos, notamos que a experiência de vida que trazem geralmente os exclui das questões literárias; em conversa com uma aluna, pudemos notar que ela nunca ouviu falar sobre *Chapeuzinho Vermelho*; os outros alunos também não ouviram histórias infantis de seus pais, conseqüentemente, não leram para os filhos. Poucos tiveram a oportunidade de ir ao teatro ou cinema, antes de frequentar a escola. Notamos que apresentar um trabalho de leitura literária para esse grupo pode ser desafiador, já que a literatura era inacessível para eles. Frisamos que “ninguém nasce sabendo ler literatura” (COSSON, 2006), mas nosso anseio é o fomento de práticas significativas da leitura literária, cuja competência ultrapasse a mera decodificação dos textos e atinja a formação de leitores e leitoras, que sejam autônomos(as) diante de uma obra, enfim, um leitores literários.

Um trabalho com leitura literária para leitores adultos com escolarização irregular e extemporânea provoca uma reflexão sobre a aprendizagem ao longo da vida, conseqüentemente, na democratização do acesso não só à alfabetização. Nessa perspectiva, Candido (2004, p. 191) afirma que: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito aos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e

em todos os níveis é um direito inalienável”, e contribui para o enriquecimento da compreensão do direito real à educação.

Imaginamos que todos os docentes, que trabalham com esse público e buscam intervenções com o objetivo de fomentar habilidades e práticas de leitura literária, deparam-se com a dificuldade para encontrar textos que sejam acessíveis às capacidades de leitura adquiridas na idade adulta, ao mesmo tempo que respeitem a especificidade desses sujeitos.

Fugindo de uma concepção de leitura que focalize exclusivamente textos com fins didatizantes, que visem somente formar leitores funcionais e atender de forma imediata às exigências do mercado de trabalho e do cotidiano, tais como ler classificados de jornais ou ler recados no trabalho, os textos literários podem apresentar-se como alternativa relevante, uma vez que instauram “um universo, um espaço de interação de subjetividades (autor/leitor), que escapam ao imediatismo, à previsibilidade, ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana” (LAJOLO, 1996, p. 82).

Particularmente, no trabalho de jovens e adultos, o texto literário pode ser ferramenta ideal para o início do processo de recolocar-se no mundo a que Candido (2004) se refere. O texto literário traz em si mais que uma possibilidade de leitura; por isso, o fantasma do erro e o medo de opinar podem desaparecer. Isso não quer dizer que todo significado seja válido, mas que toda interpretação pode ser negociada por todos, fugindo até mesmo do sentido pensado, inicialmente, pelo professor. A leitura do texto literário dá sempre

asas à criação, à invenção, que estão sempre abertas. É justamente nisto que está o aspecto mais fascinante: no caminho da criação e da invenção também se encontram a autonomia e a autoafirmação, que estão, na maioria das vezes, tão abaladas no jovem e no adulto que decidiram retornar aos bancos escolares.

Dessa maneira, a formação do leitor de EJA, a partir dos textos literários, pode conferir um novo aspecto à mera alfabetização funcional. A leitura da literatura possibilita ao alfabetizando um novo processo de construção de conhecimento, que é emancipador, justamente porque considera também a sua interpretação. O significado atribuído pelo adulto à obra artística nasce a partir do seu conhecimento de mundo, já que ele, na maturidade da vida, tem, certamente, uma vasta bagagem de outras leituras – mesmo que seja somente a leitura do mundo mencionada por Freire (1982).

Tessituras para esperar

*mais amor
não dos homens
mas de nós mesmas
e umas das outras*

*– cura
(KAUR, 2018, p. 228)*

Embora haja características que aproximem as mulheres entrevistadas, não podemos verificar tanta regularidade comum em suas práticas de leitura. Como leitoras, há

aquelas que frequentam livrarias, sebos, bibliotecas e as que, na verdade, não parecem se vincular a práticas e objetos de leitura, por exemplo. Verificamos como indício desse comportamento que o material de leitura de algumas delas permanece no ambiente de trabalho, ou seja, na casa dos patrões, não as acompanhando em seus momentos de folga ou lazer, não se fazendo presentes em suas residências.

Foi possível perceber nos casos investigados que os patrões são os principais mediadores de leitura, já que há a possibilidade de convivência com o ambiente letrado e a inserção em práticas sociais que requerem a leitura e a escrita no seu trabalho. Mas, mais que isso, fornecem material de leitura, incentivam ou demandam tanto o retorno à escola como a frequência na leitura.

Diante do quadro que se delineou, pode-se afirmar que a leitura se faz, geralmente, através de mediadores, importantes instrumentos na medida em que são selecionadores dos textos que chegam até os leitores, podendo ser responsabilizados pela formação do gosto do público. A partir desse ponto, avaliamos a pertinência em recorrer à dissertação *A leitura literária de mulheres na EJA* (VALLE, 2010), publicada há alguns anos.

Revisitamos essa pesquisa pelas conexões, reflexões e laços, que estão sendo construídos entre mulheres docentes, pesquisadoras e leitoras, que mediam leituras literárias de obras escritas por mulheres no círculo de leitura "Um Clube Todo Seu", um projeto de extensão que conecta duas instituições de Ensino Superior: a Universidade do Estado

de Minas Gerais e o Centro Universitário Estácio de Belo Horizonte. Podemos dizer que tem sido um espaço de construção, de fortalecimento e, mais do que isso, um espaço democrático que dá voz, vez e força para repensarmos os nossos direitos, as nossas vivências e nossos espaços na vida. Laços são construídos e novas parcerias também, como foi o caso da reconstrução da pesquisa aqui apresentada. Diante dessa experiência estética, literária e democrática, reconhecemos a importância de ampliar os olhares para a necessidade de pesquisas, discussões e proposições, que busquem expandir e garantir o direito das mulheres à leitura literária e, dessa forma, proporcionar a formação de leitoras literárias e cidadãs críticas e atuantes nesse mundo diverso, desigual e injusto.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Práticas de leitura. *In*: FRADE, Isabel Cristina da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014, p. 257-258.
- BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. *In*: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 231-253.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 abr. 2019.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da Literatura Brasileira**: momentos decisivos. São Paulo: Martins, 1961. (Volume 1).
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1976.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas Cidades, Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- CECCANTINI, João Luiz. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. *In*: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. (org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 207-231. (Volume 1).
- CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 0, p. 17-52, set./dez. 1995. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/noo/nooa03.pdf>. Acesso em: 12 out. 2022.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara; GRACIANO, Mariângela. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: informe apresentado à Oficina Regional da Unesco para a América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em: <https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/a-educac3a7c3a30-de-jovens-e-adultos-no-brasil.pdf>. Acesso em: 1 out. 2021.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 4. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2020.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1982.

GENEVOIS, Margarida Bulhões Pedreira. Os direitos humanos na História. *In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, 2005, p. 69-86.

KAUR, R. **O que o sol faz com as flores**. Tradução de Ana Guadalupe. São Paulo: Planeta do Brasil, 2018.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1996.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MADEIRA, Carla. **Tudo é rio**. Belo Horizonte: Quixote, 2014.

PAIVA, Aparecida. **A voz do veto**: a censura católica à leitura de romances. Belo Horizonte: Autêntica, 1997.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela M. S. Correia. São Paulo: Contexto, 2007.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da História**. Tradução de Viviane Ribeiro, Bauru: EdUSC, 2005.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. 42. ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

- SOARES, Magda. Leitura e democracia cultural. *In*: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (org.). **Democratizando a leitura**: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 17-32.
- RESENDE, Patrícia Cappuccio de. **Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/FAEC-84XQG5/1/resende_patricia_cappuccio_de.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.
- ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil. **Revistas Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 515-539, 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/So104-026X2001000200011>. Acesso em: 12 out. 2022.
- SANTOS, Fabiano. Agentes de leitura: inclusão social e cidadania cultural. *In*: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M. K. (org.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 37-45.
- SCHOLES, Robert. **Protocolos de leitura**. Tradução de Lúcia Guterres. Lisboa: Edições 70, 1991.
- VALLE, Mariana Cavaca Alves. **A leitura literária de mulheres na EJA**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8SKQDF/1/a_leitura_literaria_de_mulheres_na_eja.pdf. Acesso em: 12 out. 2022.
- VÓVIO, Cláudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. **REVEJ@**, Niterói, v. 1, n. 2, p. 56-74, ago./dez. 2007.