

MARIANA CAVACA ALVES DO VALLE

A LEITURA LITERÁRIA DE MULHERES NA EJA

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2010

MARIANA CAVACA ALVES DO VALLE

A LEITURA LITERÁRIA DE MULHERES NA EJA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmem Lúcia Eiterer
Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2010

VALLE, Mariana Cavaca Alves do.

110 f., enc.: il.

A Leitura Literária de Mulheres na EJA [manuscrito] / Mariana Cavaca Alves do Valle – 2010.

Orientadora: Carmem Lúcia Eiterer

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Bibliografia: f. 90-95

1. Educação de Jovens e Adultos - 2. Leitura Literária - 3. Mulheres – Dissertações

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

Dissertação intitulada "*Leitura literária de mulheres na EJA*", de autoria da mestranda Mariana Cavaca Alves do Valle, analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Carmem Lúcia Eiterer – FaE/UFMG – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Gláucia Maria dos Santos Jorge - UFOP

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares - UFMG

Prof. Dr. Hércules Tolêdo Corrêa – UFOP - Suplente

Prof^a. Dr^a. Lúcia Helena Alvarez Leite – UFMG - Suplente

Belo Horizonte, 27 de agosto de 2010

Às “Marias” investigadas, pela força que me alerta, pela gana que trazem no olhar, pela dor e alegria e por essa estranha mania de terem fé na vida...

AGRADECIMENTOS

À Deus.

À minha orientadora Carmem Lúcia Eiterer, pelas orientações e valiosas contribuições.

Ao professor Leôncio Soares pela minha inserção na EJA e pelo exemplo de humanidade.

Ao professor Antônio Augusto Gomes Batista, pela leitura cuidadosa deste trabalho, ainda quando projeto.

À minha querida Amelinha, por mostrar que acreditar em um mundo melhor não é uma fantasia boba.

Ao professor Fernando Fidalgo pela confiança.

À Professora Gláucia Jorge, pela leitura cuidadosa desse trabalho e por ser um dos exemplos dos quais busco seguir na carreira docente.

Ao Bruno, que no meio de tanto trabalho, tantas “demandas da vida”, surpresas e compromissos inadiáveis nunca deixou de ser meu companheiro.

Às minhas amigas do peito, Cris e Bruna, pelo apoio e companheirismo nos trabalhos e na vida.

À Dotothy Neiva, minha colega e amiga desta e de outras jornadas.

À Fernandinha Oliveira, pela amizade e cumplicidade em todos os momentos de produção deste trabalho.

Ao Sílvio, por torcer por mim durante toda a caminhada.

À minha mãe, por me fazer acreditar nos processos educativos.

À minha Tia Teté, por me fazer acreditar em coisas das quais eu duvidava.

À Aice, por sempre apoiar meus sonhos.

Às amigas da Escola de Gestores, pela paciência nos momentos de ausência.

À Aline, por existir.

À minha querida amiga Inajara, por acreditar em meu trabalho.

À Rose e à Dani, pela boa vontade de sempre em resolver nossos problemas acadêmicos.

RESUMO

A pesquisa que deu origem a esta dissertação de mestrado procurou compreender as práticas da leitura literária entre mulheres que estavam inseridas na Educação de Jovens e Adultos. Pretendeu-se descrever e analisar tanto as práticas quanto as estratégias que estas pessoas utilizam para “contrariar” discursos que negam a presença da leitura literária em seus meios, onde o fenômeno acaba sendo considerado improvável. Dessa forma, buscamos identificar, apreender e reconstruir, através da investigação de sete casos, práticas de leitura literária de mulheres discentes da EJA, levando em consideração os diversos fatores que influenciam a formação de leitores. Para o desenvolvimento desse trabalho, procuramos estabelecer um diálogo entre três campos de estudo – educação de jovens e adultos, formação de leitor literário e gênero – que podem nos propiciar elementos para a reflexão sobre um grupo de mulheres leitoras inseridas na EJA, suas especificidades e acessibilidade a bens culturais, em especial aos textos literários. Para isso, utilizou-se a metodologia qualitativa como estratégia de pesquisa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com as mulheres selecionadas. Os resultados encontrados partem de relatos que mostram trajetórias de vidas marcadas pelo difícil acesso a materiais escritos, sobretudo na infância. Dentre outras constatações, a análise desvela a influência dos padrões como os principais mediadores de leitura do grupo de mulheres pesquisadas.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos – formação de leitor - gênero

ABSTRACT

The research that led to this master's dissertation sought to understand the practices of literary reading among woman who were taking part in Youth and Adult Education Program (EJA). It was intended to describe and analyze both practices and strategies these people use to “withstand” perspectives that deny the presence of literary reading in their social environment, where this incident turns out to be considered unlikely to happen. Thus, through the investigation of seven cases, we sought to identify, apprehend and reconstruct the practices of literary reading by women taking part in Youth and Adult Education Program (EJA), taking into consideration the various factors that influence readers' development. In order to develop this work, we tried to establish a relationship between three fields of study – youth and adult education, literary reader's development and gender – which can provide us some elements for the reflection on a group of female readers that participate in Youth and Adult Education Programs (EJA), their specificities and accessibility to cultural goods, specifically to literary texts. For this, we used the qualitative methodology as a research strategy. The data were collected from interviews involving the selected women. The found results originate from reports that show life trajectories marked by difficult access to written materials, especially in childhood. Among other findings, the analysis reveals the influence of employers as being the main mediators of reading among the women surveyed.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1- EJA E A PRÁTICA SOCIAL DA LEITURA.....	18
1.1 – A luta pela educação.....	18
1.2 – O direito à literatura.....	26
1.2.1 - Literatura e alguns conceitos	30
1.3 – A questão de gênero.....	33
CAPÍTULO 2 – MULHERES E SUAS LEITURAS.....	40
2.1 – O campo de pesquisa.....	40
2.2 – Mulheres e suas leituras	44
2.3 – Sete Perfis: Mulheres e suas leituras	48
2.3.1 – Maria Odete	48
2.3.2 – Maria Avelino	53
2.3.3 – Maria de Lourdes	57
2.3.4 – Maria das Graças	61
2.3.5 – Maria da Ajuda	66
2.3.6 – Vilma	70
2.3.7 – Maria Luiza	75
CAPÍTULO 3 – AS REGULARIDADES DOS CASOS INVESTIGADOS	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	100

Sempre me afogo em incoerências, desfaleço com as despedidas e ganho mais vida
na medida em que o tempo me subtrai...

Bartolomeu Campos de Queirós

INTRODUÇÃO

Este estudo se insere na linha de pesquisa “Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFMG, e tem como foco principal de investigação as práticas de leitura literária de mulheres matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O contato que tive com o campo de estudos da EJA iniciou-se em 2006. Ao concluir o curso de Pedagogia, tive a oportunidade de trabalhar como bolsista de apoio técnico do CNPq, com o projeto “As Especificidades na Formação do Educador de Jovens e Adultos”¹. Esta pesquisa buscou compreender os aspectos que caracterizam as especificidades da formação do educador de jovens e adultos, o significado da habilitação para os egressos e o papel desempenhado por ela na atuação dos profissionais dessa modalidade. O estudo possibilitou uma reflexão crítica da própria habilitação, de modo a se pensar formas de potencializá-la e torná-la mais eficaz no atendimento às demandas.

A construção do atual objeto de pesquisa foi instigada por indagações que tiveram origem também no ano de 2006, com a leitura da obra *A voz do veto: a censura católica à leitura de romances* (PAIVA, 1997), na qual são analisadas as múltiplas atividades de Frei Sinzig² na história da censura à literatura no Brasil, no início do século passado. A obra denuncia também as formas de censura da prática católica às leituras para as mulheres na época. Outra obra que reforçou minha escolha foi *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres?* (ALMEIDA, 2007), em que a autora, utilizando fontes de natureza bibliográfica e documental, trabalhando na interface dos estudos sobre educação, religião e gênero, constrói um texto ao mesmo tempo rigoroso, claro e elegante. O livro mostra como a visão, culturalmente

¹ Projeto financiado pelo CNPq e FAPEMIG, desenvolvido e coordenado pelo Prof. Dr. Leôncio Soares, da Faculdade de Educação da UFMG.

² Frei Sinzig, 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”, livro de censura católica aos romances, escrito para orientar a leitura feminina, que comenta, em pequenos verbetes, 21.553 livros de 6.607 escritores, publicado pela Vozes em 1923.

construída, do homem como provedor e da mulher como rainha do lar foi utilizada, por meio da religião e da educação, para manter e reproduzir não apenas a dominação masculina, mas a própria estrutura da sociedade de classes em seus diferentes momentos históricos. Embora os estudos históricos da autora cheguem até a década de 1930 e ela anuncie a necessidade de aprofundar os estudos dos anos subsequentes, suas reflexões finais tecem interessantes considerações sobre o feminismo a partir daquela data até as atuais transformações e os novos desafios que estão colocados no âmbito das relações de gênero.

Paralelamente a esse contexto posso dizer que minha trajetória de leitora é fortemente marcada por três mulheres igualmente leitoras³. No curso de Pedagogia encontro minha realização acadêmica e profissional, mas como tudo faz parte de uma construção, ainda me considero em processo de formação tanto profissional quanto pessoal, sempre com auxílio de uma boa leitura.

O recorte da pesquisa, ou seja, o grupo de mulheres leitoras foi definido a partir do que eu poderia falar com alguma propriedade, o “mundo feminino”, já que a fase de minha infância e adolescência foi permeada pela relação de três mulheres, feministas, politizadas e leitoras. Cada uma com suas trajetórias, mas todas entrelaçadas à minha! O diálogo com e sobre mulheres parece ser um universo no qual me sinto mais à vontade.

Geralmente, quando se tematiza a formação de leitores, pensa-se imediatamente na instituição escolar como responsável por essa formação. Não podemos negar que a possibilidade de aquisição da habilidade de decodificação tem mais êxito mediante a sistematicidade da escola. Mas se levarmos em conta outras condições que propiciam a prática da leitura, nosso olhar se volta para espaços extra-escolares e outros fatores entram em cena trazendo com eles, por exemplo, o desejo e a necessidade. Segundo Martins (2003), esses dois fatores, que fazem o sujeito procurar pelos mais diversos materiais de leitura, surgem no interior desse sujeito, a partir da intensidade e da premência das suas relações com o mundo, ou seja, dos seus pertencimentos sócio-histórico-culturais.

³ As mulheres a quem me refiro são minha mãe e duas tias muito próximas a mim.

Sabendo que há diferentes caminhos para estudar o vasto campo da leitura, optamos por abordá-la como fenômeno social. Considerar a leitura por esta via é, pois, aproximar-se das referências socioculturais do leitor e das condições sociais de produção da leitura.

A pesquisa que deu origem a esta dissertação de mestrado procurou compreender as práticas da leitura literária entre mulheres que estavam matriculadas no ano de 2009 na Educação de Jovens e Adultos. Pretendeu-se descrever e analisar tanto as práticas quanto as estratégias que essas pessoas utilizam para “contrariar” discursos que negam a presença da leitura literária em seus meios, onde o fenômeno acaba sendo considerado improvável. Nesse sentido, propus-me a investigar a fruição do texto literário, em particular de mulheres educandas na EJA.

É tendo em vista a importância que o desenvolvimento das habilidades de leitura tem no processo de formação dos educandos da EJA, que o foco desta pesquisa recai sobre as práticas de leitura literária de um grupo em particular: mulheres inseridas em turmas da Educação de Jovens e Adultos. Interessa-nos saber: quais as práticas de leitura dessas alunas? Com que tipo de leitura elas se identificam? E, mais especificamente, se as alunas da EJA desenvolvem práticas de leitura literária. Caso a resposta seja afirmativa, quais seriam elas? Quais os fatores recorrentes na formação dessas mulheres como leitoras literárias?

Para isso, buscamos identificar, apreender e reconstruir práticas de leitura literária de mulheres discentes da EJA, levando em consideração que são diversos os fatores, além do processo de escolarização, que influenciam a formação de leitores. Para a realização da pesquisa, buscamos sete casos de educandas da EJA que manifestassem o gosto pela leitura e que estivessem matriculadas a partir da quinta série, ou seja, que já detivessem um nível de leitura mais fluido, além do nível de aquisição do código linguístico.

Objetivamos, portanto, dar respostas para as questões anteriormente apresentadas acerca de mulheres leitoras na EJA, apoiando-nos em estudos que definem as práticas de leitura como um fenômeno social e histórico. Constitui uma intenção mais ampla da pesquisa buscar entender de que forma as práticas de

leitura literária são estruturadas, e de que maneira podem interferir na relação dessas mulheres com o universo feminino, com a família e com o trabalho.

Para o desenvolvimento deste trabalho, procuramos estabelecer um diálogo entre três campos de estudo – educação de jovens e adultos, formação de leitor literário e gênero – que podem nos propiciar elementos para a reflexão sobre um grupo de mulheres leitoras inseridas na EJA, suas especificidades e acessibilidade a bens culturais, em especial aos textos literários.

Entendemos que essas análises poderão contribuir com reflexões para a elaboração de políticas públicas relacionadas à leitura de jovens e adultos, para a formação de educadores que atuam no campo e, ainda, para futuros trabalhos sobre essa modalidade.

Nessa perspectiva, os processos de educação de pessoas jovens e adultas não se encerram na transmissão de conteúdos. Considera-se que o campo da EJA carrega em si uma história de investimento na formação humana, a qual é corroborada por meio de relatos e experiências na área.

Tendo em vista a natureza do problema deste estudo, que se volta, como já foi dito anteriormente, para a compreensão da relação entre a prática da leitura de mulheres na EJA e a participação na cultura literária, e considerando esse objeto uma tentativa de compreensão e interpretação desse complexo processo, utilizei a metodologia qualitativa como estratégia de pesquisa.

A pesquisa qualitativa abarca abordagens metodológicas distintas em suas filiações teóricas e no modo de entender o objeto estudado. A perspectiva analítica adotada neste estudo é de enfoque sociológico e procura problematizar o fenômeno da prática da leitura literária – no caso da presente investigação, as práticas de leitura entre mulheres inseridas na EJA –, considerando as relações entre o sujeito e o objeto.

É função da metodologia esclarecer decisões e as dúvidas vivenciadas no processo da pesquisa, bem como mostrar em que conceitos e teorias o trabalho se fundamenta. Em suas múltiplas concepções, ela pode ser vista como meio que permite lapidar a construção de estudos. Para além de um conjunto de técnicas,

este método envolve “fundamentos e processos nos quais se apóia a reflexão”, indo ao encontro de um embasamento teórico, que lhe dê suporte e consistência (OLIVEIRA, 2001, p. 21).

Nesse sentido, refletir sobre a prática concreta da pesquisa qualitativa foi uma demanda constante com o intuito de possibilitar que a problemática estudada fosse de fato construída, lapidada e os procedimentos utilizados se articulassem de modo coerente com o objeto nas etapas de produção, interpretação e análise dos dados.

Assim, a estrutura do trabalho de campo, articulado com uma perspectiva sociológica, atenta à construção social de significados e práticas dos sujeitos, possibilitou transformar dificuldades na condução do método em descobertas como a estreita relação entre observação e entrevista, bem como a exploração de espaços significativos no contexto das práticas da leitura literária.

Para a realização da pesquisa, foram estudados sete casos de mulheres discentes da EJA, com histórias de vida marcadas pelo difícil acesso a materiais escritos, sobretudo na infância, e que na idade adulta, retomaram seus estudos.

A busca por essas mulheres seguiu dois parâmetros principais: o primeiro era procurar por leitoras assíduas de textos literários, já que nosso interesse era compreender como esta prática era potencializada. O segundo parâmetro dizia respeito à sua inserção na educação de jovens e adultos do colégio X⁴, que já havia autorizado a realização da pesquisa.

Durante o processo de escolha dessas leitoras, iniciamos um trabalho com oficinas⁵ de leitura que pudessem ser oferecidas na própria escola onde essas mulheres estavam matriculadas, com intuito de conhecer melhor o perfil de algumas e assim selecionar o grupo a ser analisado.

⁴ No segundo capítulo, irei detalhar melhor as características do colégio.

⁵ O Colégio X tem na grade curricular do segundo segmento do ensino fundamental, o horário de 19h às 20:15h às quintas-feiras, reservado para a oferta de oficinas diversas que são ministradas por voluntários e alguns professores.

Para fazer uma melhor exposição desta pesquisa, organizamos a dissertação em três capítulos que serão apresentados a seguir:

O capítulo I, intitulado “EJA e a prática social da leitura”, está dividido em três eixos dos quais apresenta inicialmente um panorama histórico da Educação de Jovens e Adultos no país e suas lutas referentes ao direito à educação no sentido mais amplo da palavra. A problematização acerca do acesso à educação e à literatura entre mulheres na EJA conduziram esta pesquisa à definição de um referencial teórico que contemplasse conceitos como a prática da leitura literária, formação de leitor, educação de jovens e adultos, democratização de bens culturais e gênero.

A temática é abordada na perspectiva do acesso à educação continuada e das práticas a ela relacionadas, negando a ideia da necessidade exclusiva da alfabetização para jovens e adultos e reafirmando o conceito de educação continuada. Essa visão histórica nos permite visualizar a relação estabelecida entre essa modalidade de ensino e o real acesso à educação e a cada vez mais bens culturais. Quanto aos principais teóricos que deram sustentação a essa etapa da pesquisa, alguns se vinculam ao campo da Educação de Jovens e Adultos, como Sérgio Haddad (1997), Jane Paiva (2004), Maria Clara Di Pierro (2005), Miguel Arroyo (2005), Cláudia Vóvio (2007); outros se vinculam às práticas de leitura e formação de leitores, tais como: Anne Marie Chartier (1995), Roger Chartier (1996), Ana Galvão e Antônio Batista (1999).

Seguindo essa linha de discussão, ainda no primeiro capítulo, o próximo tópico discute sobre o direito à literatura enquanto direito humano e tem como respaldo teórico trabalhos como os de Antônio Cândido (1976, 1989 e 1995), Magda Soares (2004) e Fabiano dos Santos (2009). O terceiro eixo contextualiza brevemente as condições de educação da mulher e tarefas a ela culturalmente designadas. A discussão sobre minorias em nosso país, no caso mulheres de camadas populares que tiveram o direito à educação negado em uma determinada fase de suas vidas, também é apresentado e permeado por trabalhos de Fúvia Rosemberg (2001), Marília de Carvalho e Moura (2004), Michelle Perrot (2005),

Guacira Louro (1997), Marília de Carvalho (1999), Vera Nogueira (2003) e Jane de Almeida (2007).

No segundo capítulo, denominado “Mulheres e suas leituras”, apresentamos mais detalhadamente o campo de pesquisa, assim como a metodologia utilizada para a coleta de dados, cotejando com a bibliografia estudada. Ainda nesse capítulo, os perfis das entrevistadas é traçado, destacando as trajetórias de vida e a atual prática de leitura em seu sentido mais amplo.

Dando continuidade às discussões levantadas pela pesquisa, no terceiro capítulo, cujo título é “As regularidades e singularidades dos casos investigados”, abordamos a análise dos dados suscitados a partir das respostas apresentadas nas entrevistas.

Nas considerações finais retomaremos as discussões acerca dos resultados obtidos, apresentaremos a análise desses resultados, bem como algumas conclusões a que chegamos.

CÁPITULO I – EJA E A PRÁTICA SOCIAL DA LEITURA

Já faz tempo que escolhi

A luz que me abriu os olhos
para a dor dos deserdados
e os feridos de injustiça,
não me permite fechá-los
nunca mais, enquanto viva.
Mesmo que de asco ou fadiga
me disponha a não ver mais,
ainda que o medo costure
os meus olhos, já não posso
deixar de ver: a verdade
me tocou, com sua lâmina
de amor, o centro do ser.
Não se trata de escolher
entre cegueira e traição.
Mas entre ver e fazer
de conta que nada vi
ou dizer da dor que vejo
para ajudá-la a ter fim,
já faz tempo que escolhi.
Thiago de Mello - 1981

1.1- A luta pela educação

Ao rever a história política do nosso país e os processos de constituição e configuração do direito à educação no Brasil e na América Latina podemos notar que os mesmos são marcados por uma trajetória de lutas. É nesse campo que se localiza a Educação de Jovens e Adultos. Ela faz parte da luta pelo direito ao acesso e à permanência na educação, fato que acompanha de forma tensa a história da educação brasileira.

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social considera adultos desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação

formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática. (Art. 3º da DECLARAÇÃO DE HAMBURGO, 1997).

O percurso sócio-histórico da Educação de Jovens e Adultos é marcado por enfrentamentos, lutas e embates políticos e pedagógicos. A partir da década de 60, por meio de ações populares, teve na Educação Popular⁶ a principal expressão de reivindicação por uma educação de qualidade para todos, sobretudo para os grupos sociais marcados por processos de exclusão do sistema de ensino.

O processo de escolarização da EJA como modalidade de ensino remete-nos diretamente à história de lutas e embates políticos e ideológicos marcados pela Educação Popular em um determinado contexto histórico brasileiro, em que as práticas educativas eram norteadas por ações de movimentos populares, pela pouca sistematização do processo de ensino e aprendizagem e pela valorização dos sujeitos jovens e adultos envolvidos.

Assim sendo, uma das principais críticas em torno do processo de escolarização da EJA consiste na constatação de que se essa modalidade de ensino se escolariza, são também escolarizadas as suas práticas de ensino e aprendizagem. Juntamente com questões políticas, legais e de destinação de recursos públicos para a EJA, observa-se que essa modalidade de ensino é acompanhada de uma tensão: entender a EJA como direito implica conceber os jovens e adultos como sujeitos ricos em vivências, práticas, lutas e experiências (formadoras e deformadoras). Essa concepção deverá orientar as políticas e práticas dessa modalidade de ensino.

Questiona-se que, apesar dos avanços no campo da política educacional, a EJA defronta-se historicamente com uma visão compensatória e de

⁶ Ao falarmos de Educação Popular estaremos designando um movimento histórico desenvolvido na América Latina na segunda metade do século XX, persistindo até o presente e, ao mesmo tempo, de uma "qualidade" do processo educativo que pode encontrar-se em uma grande variedade de tipos ou espaços de atividade educativa que envolva as classes populares (HADDAD, 2009, p.356).

“tempo perdido”. Há a dificuldade, no plano das políticas públicas, de vê-la como direito. Mais ainda, de compreender que a mesma não deve seguir padrões e vícios dos processos escolares tradicionais, mas incluir uma proposta educativa condizente com o ciclo da vida e as experiências sociais e culturais dos sujeitos que dela fazem parte. Essa tensão se realiza nas várias propostas e experiências de EJA, tanto no âmbito federal quanto estadual e municipal.

A inclusão da obrigatoriedade para o Estado de oferecer ensino básico a todos os cidadãos, portanto também a jovens e adultos, na Constituição de 1988, expressava uma aspiração popular e uma esperança de que a EJA se tornasse uma política de Estado com recursos garantidos e um processo contínuo de desenvolvimento quantitativo e qualitativo, e não continuasse ao sabor de meras políticas de governos sucessivos.

A defesa do direito à educação foi a principal questão para o campo da Educação de Jovens e Adultos até 1988. Esta defesa significou não apenas a defesa do direito à alfabetização, mas a garantia da possibilidade de continuidade de estudos para estes educandos. Segundo Arroyo (2005):

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (ARROYO, 2005, p.221)

Em 1996, a Educação de Jovens e Adultos é regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e instituída como modalidade da Educação Básica, sendo dessa forma diferenciada do ensino regular. A LDBEN reafirma a obrigação para o sistema público de oferecer ensino fundamental a jovens e adultos determinando que "os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (Art. 37, d 1º). A que nível de governo incumbe essa obrigação e de onde devem sair os recursos para isso, no entanto, a lei não definia.

Assim, sua realização dependia muito mais da luta social de movimentos populares e dos educadores frente às diferentes instâncias governamentais.

Além disso, a efetiva oferta de vagas não era verificada, pois o financiamento da EJA, ou seja, o repasse de recursos por parte do governo federal para os municípios e estados que possibilitaria a garantia dessa oferta, não estava contemplada no Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental, o Fundef. Somente uma década após, com o Fundeb⁷, Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, esse financiamento passa a ocorrer, de modo que a oferta de vagas por parte dos estados e municípios vai se ampliar efetivamente.

Paralelamente a esse movimento, em 1997, ocorre a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Hamburgo, onde foi proclamado o direito de todos à educação continuada ao longo da vida, reforçando a concepção de educação permanente a que já nos referimos. Essa concepção ganha amplitude na elevação da expectativa de vida das populações e na velocidade com que as mudanças culturais vêm ocorrendo. Segundo Di Pierro:

A aprendizagem ao longo da vida não é só um fator de desenvolvimento pessoal e um direito, (...), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. (DI PIERRO, 2005, p.1119)

Pensar na aprendizagem ao longo da vida requer pensar então na democratização do acesso não só à alfabetização, porque estaríamos restringindo muito nosso olhar. Dessa forma, optamos nesta pesquisa pelo recorte dessa perspectiva ao *direito à literatura*. Para tal proposta, retomo Cândido onde ele apresenta que: “*Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um*

⁷ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>

direito inalienável” (1995, p. 263), e contribui para o enriquecimento à compreensão do direito real à educação.

Sobre a história da Educação de Jovens e Adultos e suas concepções, Arroyo (2005) defende que “A educação popular e a EJA enfatizam uma visão totalizante do jovem e adulto como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...” (p.228), e faz-se necessária a identificação de características em comum do público heterogêneo ao qual atende.

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação. Podemos mudar os nomes, mas sua condição humana, suas possibilidades de desenvolvimento humano, entretanto, continuaram as mesmas ou piores. Não aumentou apenas o número de analfabetos, mas de excluídos. E não apenas dos jovens e adultos, mas de infantes e adolescentes também. Seria ingênuo pensá-los excluídos porque analfabetos. Na década de oitenta já tínhamos superado essas visões tão ingênuas. (ARROYO, 2005, p.223)

Autores como Haddad (1997), Soares (2001), Paiva (2004) e Di Pierro (2005) destacam o conceito de educação continuada como direito à educação no sentido mais amplo, não só na instituição escolar, mas também no âmbito familiar, no trabalho, nas comunidades, permeando a vida. Há toda uma bibliografia da área que sugere a necessidade de estudos, pesquisas e organizações próprias do campo da EJA, tendo em vista que essa modalidade não se refere apenas a uma questão de natureza etária ou sócio-econômica, mas, sobretudo, de especificidades culturais. Para o desenvolvimento de tal proposta é preciso conhecer com clareza seu público e refletir sobre a parcela da população atendida e suas características. Ainda nessa perspectiva, utilizo como referência os estudos de Freire (1982, 1988, 1997) e Ribeiro (1999, 2003).

Quando falamos do contexto social e histórico dos educandos da EJA, temos em mente a relação direta do educando com o mundo do trabalho. Mesmo

sendo a família a primeira instituição social com que estabelecem qualquer relação com a leitura, é no ambiente de trabalho que a maioria dos discentes da Educação de Jovens e Adultos percebe a necessidade de desenvolver as diversas habilidades dessa prática, o que faz com que seus padrões sejam muitas vezes seus mediadores da leitura. Para ilustrar temos o exemplo de uma discente que nos relata: o dono da casa em que trabalha cobra dela a leitura diária do jornal do qual é assinante e em datas comemorativas, a presenteia com livros.

Sobre essa relação entre cultura escrita e trabalho, Ribeiro (1999) observou que as pessoas que apresentavam um nível de habilidade de leitura e de escrita além do esperado para a sua escolaridade eram aquelas que possuíam a oportunidade de desenvolver essas habilidades no local do trabalho. Por outro lado, aquelas que apresentavam habilidades aquém do esperado para seu nível de escolaridade não possuíam no trabalho oportunidades para manter ou desenvolver as habilidades adquiridas na escola.

Quando trazemos essa discussão para o campo do letramento literário, podemos pensar em um número ainda menor de sujeitos que desenvolvem essa prática de leitura. Nesse sentido, Cosson (2006) adverte que:

(...) devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, (...) mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (p. 23).

A leitura de textos 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 por textos aqui objetivados. Como já anunciamos, este trabalho, cujo tema é a formação de leitoras literárias, mulheres na Educação de Jovens e Adultos, situa-se no campo de gênero e educação e tem como objetivo investigar percursos e práticas desse tipo de leitura.

Todos os textos favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente. Enquanto os textos informativos atêm-se a particulares, a literatura representa o particular, logra atingir uma

significação mais ampla. Segundo Aguiar e Bordini (1988, p.14), “A linguagem literária extrai dos processos histórico político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana”. Isso se refere não apenas ao fato sobre o qual se escreve, mas às formas de o homem pensar e sentir esse fato que o identificam com outros homens de tempos e lugares diversos.

A atividade do leitor de literatura se exprime pela reconstrução a partir da linguagem, de todo universo simbólico que as palavras encerram e pela concretização desse universo com base nas vivências pessoais do sujeito.

Como dissemos anteriormente, a democratização do acesso a materiais impressos é uma discussão de fundamental importância, e ao incluirmos à esse debate a leitura literária, propomos uma visão para além das facetas do alfabetismo funcional, e que exige processos de letramento tomados no seu aspecto mais geral, a formação para a prática da leitura como fruição. Conforme Soares (2003), a aprendizagem da leitura não garante que o sujeito se torne um leitor, um indivíduo que "frequenta" com assiduidade a literatura. Destaca-se então, a importância da discussão acerca da formação de leitores com aptidões crescentes para a compreensão das obras e a habilidade de reflexão sobre as relações entre elas e o mundo.

A opção neste estudo, portanto, por buscar conhecer esse grupo específico de leitoras se justifica pela necessidade de investigações que busquem compreender contextos de educação e práticas escolares de mulheres, especificamente na EJA. Sabemos que também na EJA o fator gênero implica em dificuldades para acesso e permanência na escola. Pensamos de acordo com Almeida (2007):

As desigualdades de gênero e as que envolvem idade, classe social, raças e opções sexuais alternativas efetivam mecanismos de produção e reprodução da discriminação. Esses mecanismos adquirem concreticidade em todas as instâncias da vida social pública e privada, na profissão, no trabalho, no casamento, na descendência, no padrão de vida, na sexualidade, nos meios de comunicação e nas ciências (p. 58)

A partir dos dados do INAF, Batista e Ribeiro (2004) realizaram uma análise da distribuição do acesso à cultura escrita no Brasil e seus principais

condicionantes. A análise dos dados evidenciou a desigualdade do acesso à cultura escrita no Brasil e mostrou “que essa desigualdade de acesso segue, em suas linhas gerais, a desigual distribuição de recursos econômicos, sociais e culturais que caracteriza a sociedade brasileira” (p.27). O estudo indicou, ainda, que vários fatores regulam a distribuição do acesso à cultura escrita, como por exemplo: a escolarização, o trabalho e a pertença religiosa. Os autores, contudo, não dedicaram atenção ao fator que nos interessa nesse trabalho: o fator gênero.

Mais de um autor aponta a deficiência das ações para promoção da leitura no Brasil, assim como Santos:

vivemos num país onde os indicadores de leitura não são nada favoráveis. Por mais que estejamos avançando, os níveis de compreensão leitora ainda são baixíssimos e o número de leitores, idem. Daí o acesso ao livro e formação leitora ser um direito básico de cidadania, de inclusão social e de desenvolvimento (SANTOS, 2009, p.38).

Assim, é por meio da discussão das práticas e eventos mediados por materiais escritos, intrínsecos ao mundo da vida e do trabalho, ou proporcionados por ele, que é possível apreender esta cultura literária vivenciada pelas mulheres aqui apresentadas.

Partimos do pressuposto segundo o qual as discussões sobre Educação de Jovens e Adultos estão diretamente vinculadas à defesa dos direitos humanos. É nesse conjunto de direitos que inserimos a leitura. Essa modalidade educativa, a EJA, de acordo com Silva (2006), é uma ação escolar que tem por objetivos:

Oferecer oportunidades para que seus destinatários adquiram ferramentas necessárias à vida nas sociedades atuais, reconhecidas como competitivas, excludentes, globalizadas, grafocêntricas, favorecidas e modificadas – permanentemente – pelo uso dos meios de comunicação e pelo avanço das tecnologias. E, ainda, visa ser um trabalho de natureza política que inclui, no seu fazer, a consideração à realidade das pessoas e aos sonhos por elas alimentados. (p. 207)

O ato de ler requer tempo e espaço propício para sua prática e pensando nessas questões acreditamos ser importante conhecer quais são eles na vida das nossas leitoras. De acordo com Scholes, “para formar leitores não basta oferecer livros. É preciso buscar respostas e alternativas para algumas questões que

têm a ver com a concepção de sociedade, de educação, de linguagem, de leitura e de literatura pelas quais optamos” (1991, p.66). cremos, assim como Galvão e Batista, que é importante aprofundar o conhecimento acerca de comunidades específicas de leitores

Estudos sobre diferentes modos de apropriação de objetos culturais por comunidades específicas de leitores contribuem também para a compreensão de que o ato de ler não é uma categoria fixa e universal, mas está sempre implicado em condições sociais, culturais e temporais específicas. (GALVÃO e BATISTA, 1999, p.29.)

Um dos eixos deste trabalho é o de problematizar as questões acerca da relação entre as mulheres educandas da Educação Jovens e Adultos e suas leituras literárias. A escolha pelo tema se justifica a partir de leituras de algumas bibliografias pesquisadas que colocam como características históricas da educação de mulheres a exclusão e restrição ao acesso à cultura escrita; paralelamente, estudos que defendem que “A leitura implica aprendizagem, quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto.” (ZILBERMAN, 1999, p. 85).

Desta forma, o objetivo mais amplo desta pesquisa é buscar entender as formas de estruturação das práticas de leitura literária e de que maneira podem interferir na relação dessas mulheres com a escola, com sua identidade, com a família e com o trabalho.

1.2 - O direito à literatura

Na evolução histórica dos direitos humanos, consideram-se três gerações de direitos, dentre eles, os econômicos e sociais, como o direito à saúde, educação, moradia, trabalho, lazer e direitos trabalhistas. Outra geração dos direitos humanos, chamados direitos do povo, corresponde a direitos como 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 insere-se 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) 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” (p.38).

Falar em condições para o desenvolvimento da prática de leitura é resgatar as questões acerca do direito ao qual nos referimos acima, de acordo com Soares (2004), é uma questão de democracia.

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 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 – o sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para a democracia cultural (p. 31-32).

Reiteramos que o ponto de partida deste trabalho são os diálogos acerca da educação de jovens e adultos e os direitos humanos muitas vezes ignorados pela sociedade na qual estes discentes estão inseridos. Educação como um direito humano é uma ideia que permeia toda nossa discussão, na perspectiva não só da alfabetização, relação estabelecida geralmente quando citamos a temática, mas sim o direito a aprendizagem ao longo da vida. 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” (CÂNDIDO, 1995, p. 239).

Prosseguindo sobre o recorte, buscamos o exercício de visualizar o direito à educação negado ao longo da vida aos alunos 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? Autores como Perrot (2007) e Paiva (2004) 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 a 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).

A partir de leituras como estas se destaca a importância dos diálogos sobre a relação 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.

No mapeamento da literatura buscamos encontrar autores que subsidiem estudos sobre a educação da mulher, privilegiando-a como sujeito social cuja identidade também se constrói a partir de suas experiências na relação com o mundo da leitura. Após o levantamento de algumas bibliografias que integram essa perspectiva, nos chama a atenção a ausência de um maior número de trabalhos sob essa ótica. Segundo Almeida (2007):

Atualmente, a história das mulheres constitui-se em um campo de estudos bastante promissor. Apesar de alguns historiadores da área considerarem que o discurso da invisibilidade feminina na história já está superado, ainda persistem campos em que essa presença situa-se nas margens da narrativa histórica, precisamente porque a dificuldade de encontrar vestígios de sua passagem é bastante grande e demanda um aprofundamento na busca das fontes. (p. 25)

Na discussão sobre a equidade e na perspectiva do acesso à leitura foram identificados alguns estudos que podem contribuir para a proposta de investigação aqui apresentada. Dentre eles destacam-se os dados apresentados pelo INAF⁸ de 2001 e discutidos por vários autores na obra *Letramento no Brasil, reflexões do INAF2001*. Nessa obra, é evidenciada uma correlação entre letramento e escolarização, e discutida a importância da escola na constituição, ou não, de práticas letradas. Sobre esse assunto, Soares (2003) destaca a necessidade de mais estudos para melhor compreensão das reais consequências desse processo. Para a autora, “(...) necessário é que pesquisas sejam desenvolvidas para caracterizar e confrontar *letramento escolar e letramento social*⁹, para buscar as relações entre um e outro (...)” (p.111). Essa postura é compartilhada por Galvão (2003), para quem as pesquisas sobre trajetórias de leitores “Auxiliam a melhor compreender a multiplicidade de fatores e a diversidade de mediações que se encontram entre indivíduos singulares e a leitura, a escrita e o impresso” (p.142).

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 desigual acesso ao livro, a bibliotecas e ao material escrito em geral, como também à própria escolarização.

⁸ Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – levantamento sobre o alfabetismo funcional dos jovens e adultos no Brasil. A pesquisa foi realizada em setembro de 2001, utilizando uma amostra com 2 mil pessoas de 15 a 64 anos.

⁹ Grifo nosso.

1.2.1 – Literatura e alguns conceitos

Uma grande dificuldade dos teóricos da literatura é chegar a um conceito, que realmente sintetize todos os aspectos relevantes do fazer literário. Isto acontece justamente em virtude da natureza do objeto, que, por ser artístico, é caracterizado essencialmente pela liberdade, o que agrava a dificuldade para nós de enquadrá-lo em definições restritas.

O termo literatura possui uma gama de significados. Uns a enxergam somente como o coletivo de obras ou conjunto de escritos de uma determinada área de conhecimento. No entanto, literatura interessa aqui enquanto arte, enquanto expressão de pensamento humano.

Utilizaremos aqui a perspectiva de Antônio Cândido, na obra *Vários Escritos*, para trabalhar com o termo “textos literários”:

chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional, ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. (CÂNDIDO, 1995, p. 242).

Antônio Cândido, autor de obras críticas sobre a arte literária como: *Formação da Literatura Brasileira* (1959), *Literatura e Sociedade* (1965), dentre outras, focaliza a literatura não só nos seus aspectos intrínsecos (como os formais), mas também leva em conta os extrínsecos (como os sociais), que, na sua ótica, influenciam a produção artística escrita. Entretanto, deixa claro que, ao interpretar o fazer literário, não se deve relevar os aspectos exteriores da obra. Segundo Cândido, 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 este 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.
(CÂNDIDO, 1976, p.53)

Para Cândido (1995), o processo de humanização da literatura se dá através de três importantes funções: *a função psicológica, a formativa e a de conhecimento do mundo e do ser*. A função psicológica da literatura está calcada na necessidade universal que o homem tem de ficção e fantasia. Não existe ninguém que passe um dia sequer sem fabular. Até mesmo durante o sono, o sonho existe para suprir esta carência humana. Charadas, lendas, mitos, o trocadilho, as narrativas da televisão, o romance, o conto, a poesia. Dos níveis mais simples aos mais complexos, nosso cotidiano é permeado pela imaginação. Há quem menospreze o lado lúdico de um romance ou poema, já que nele, aparentemente, não resida o pragmático, o utilitário como nas leituras informativas. No entanto, o “mágico” é algo essencial na vida dos homens, e ninguém passa um dia sequer sem consumi-lo. Sua importância se torna mais evidente, quando se observa que as grandes invenções nasceram primeiro na imaginação humana. O sonho de voar, de ser Ícaro, de acompanhar os pássaros no céu, surgiu antes, certamente, que o avião. E assim “se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas” (CÂNDIDO, 1972, p. 804).

Além de suprir a necessidade humana de fantasia, a literatura também forma. Forma não porque é uma cartilha de educação moral e cívica ou de bons comportamentos. A literatura cumpre sua função formativa, pois mostra o mundo com seus altos e baixos, suas luzes e sombras (Cândido, 1972, p.805). Não se escusa em mostrar o mundo em todas as suas facetas, não o higieniza antes de transportá-lo para o universo ficcional. Assim, não dá para excluir passagens do texto literário que cause espanto aos moralistas, não se pode fazer assepsia da arte literária para acomodá-la aos padrões dos bons modos, já que ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, por que faz viver (Cândido, 1972, p.806).

Apresentando o mundo da forma como ele é, a literatura também cumpre a função do conhecimento do mundo e do ser. Oferece oportunidade ao

sujeito de avaliar-se, de recolocar-se, no mundo que o cerca. Traz em si a representação de dada realidade social e humana, que faculta um maior entendimento com relação a esta realidade.

Desta forma, a natureza e 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 disto, é possível acreditar que a literatura não é somente um processo artístico a ser consumido por uma elite experimentada, que se considera 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, e são secundários aqueles que garantem a integridade intelectual. Cândido (1989, p.110) faz uma leitura da distinção entre “bens compressíveis” e “bens incompressíveis” estabelecida por Louis-Joseph Lebret. Seriam bens incompressíveis aqueles que não poderiam ser negados a ninguém, como alimentação ou roupas. Outros como cosméticos, acessórios seriam dispensáveis, portanto, compressíveis.

Cândido (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: constitui-se a fruição da arte e da literatura um bem incompressível? É a literatura uma necessidade para o ser humano, assim como a água e o alimento? É a leitura do texto literário um direito?

A literatura, como dito no tópico anterior, humaniza porque satisfaz a sede de fantasia que toda pessoa possui, pois ninguém é capaz de passar, como já foi dito, vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e poesia. Neste sentido, pode-se dizer que:

(...) a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o

sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar (CÂNDIDO, 1995, p.113).

A humanização não acontece somente porque a literatura 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 esta 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 (CÂNDIDO, 1972, p.806).

1.3 – A questão de Gênero

Não pretendemos nos deter sobre o conceito de gênero e sua história, pois não é esse nosso objetivo, faremos a seguir um recorte apenas na direção de indicar a relevância da temática da qual tentamos nos aproximar dentro da nossa pesquisa.

Para realização da pesquisa proposta, utilizamos como um dos principais eixos de análise estruturada o conceito de gênero, o qual desempenha um papel relevante nas decisões dos sujeitos dessa pesquisa. Para tal abordagem, Louro (1997), Rosemberg (2001) e Almeida (2007) são importantes para as discussões da relação entre gênero e educação.

Em *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, Scott (1986) ressalta a importância da desnaturalização do “olhar” diante das relações sociais. Ainda nesse texto ela diz que essa categorização faz parte de uma tentativa das feministas contemporâneas de “sublinhar a incapacidade das teorias existentes para

explicar as persistentes desigualdades entre mulheres e homens” (p.85). Nesse sentido, o recorte da pesquisa é mais do que a escolha do objeto empírico mulher, passa concomitantemente pela desnaturalização da condição feminina.

Dessa forma, o uso do conceito de gênero aqui aplicado, não pode ser visto como uma variável biológica ou natural, e sim uma construção social, tendo em vista que a identidade, a forma como nós vemos ou como nos veem, se constitui nas relações. Louro (1997) defende o conceito de gênero ligado à produção de identidade de mulheres e homens no interior de relações e práticas sociais. Para a autora, estas práticas além de constituírem os sujeitos, também produzem as formas como as instituições sociais são organizadas e percebidas. A partir desse ponto, o que nos interessa não é propriamente a diferença sexual, mas a forma como essa diferença é representada ou compreendida. Enfatizamos que nesse sentido todos os espaços e práticas sociais estão permeados pelas representações de gênero, construindo assim processos sociais, históricos e culturais.

Em *Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo*, Rosemberg (2001) discute a situação do sistema educacional brasileiro e as metas nacionais e internacionais de igualdade de oportunidade de gênero na educação. Mesmo sugerindo o aprofundamento teórico sobre o tema, ela traz questionamentos importantes para o campo, como a esperada articulação entre os estudos de gênero e o campo da educação e, com apoio de dados quantitativos recentes, apresenta um quadro crítico da situação de homens e mulheres no sistema educacional brasileiro. A autora analisa, ainda, as metas nacionais e internacionais hoje afirmadas em relação à igualdade de oportunidades de gênero na educação e põe em discussão algumas das interpretações convencionais.

Nessa linha de raciocínio Almeida (2007) afirma que “Combater uma estrutura social que atribui destinos e determina funções em nome da manutenção de valores lesivos a outrem faz parte da ideia de liberdade que esse mesmo passado nos legou” (p.221).

Num contexto em que tanto o homem como a mulher trabalham em tempo integral, observa-se que ainda as mulheres 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 1970.¹⁰ O movimento de luta pela valorização da mulher e o reconhecimento dos seus direitos vem somando, cada vez mais, grupos de diferentes atores sociais.

Os 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. Trabalhos como os de Schmelkes (1996); Riviero (1998); Torres (1999); Di Pierro (2000); Rosemberg (2001), citados por Nogueira (2003), avaliam algumas questões que levam a uma maior compreensão sobre a situação da mulher. Estes trabalhos delineiam práticas didático-pedagógicas e avaliam o impacto social que se obtém ao acionar o potencial transformador social do gênero feminino.

Verificamos que estudos no campo da Antropologia, da Psicologia, da História, da Literatura, da 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

¹⁰ Agenda Internacional da ONU voltada para a mulher a partir da década de 1970: I Conferência Internacional da Mulher (México-1975) e Ano Internacional da Mulher, proclamado pela Assembleia Geral da ONU e incorporação de assuntos relativos à mulher no programa da ONU; Décênio das Nações Unidas para a Mulher (1976/85) e iniciativa para exame da condição e dos direitos da mulher; II Conferência (Copenhague – 1980), aprovação da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Mulher, que entrou em vigor em 1981; III Conferência (Nairobi – 1985): Exame e Avaliação dos Resultados do Décênio para a Mulher e aprovação das Estratégias orientadas para o futuro, tendo em vista o progresso da Mulher até o ano 2000; IV Conferência Mundial da Mulher (1995). Outros eventos que incluíram a discussão sobre a condição feminina em suas pautas, na década de 1990: Cúpula Mundial pelas Crianças (1990), Conferência sobre Educação para Todos (1990), Conferência do Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992), Conferência Mundial de Direitos Humanos (1993), Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais da Educação: Acesso e qualidade (1994), Cúpula Mundial sobre Desenvolvimento Social (1995), Encontro Intermediário do Fórum Consultivo Internacional de Educação para Todos (1996), Conferência Internacional de Educação de Adultos (1997) e Conferência Internacional sobre Trabalho Infantil (1997), (Marco de Ação de Dakar, 2000) – NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e Gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares, in SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

condições de vida e trabalho perpassou as ciências, as letras, as artes, o mundo acadêmico, o mundo doméstico. Discutindo-se as restrições impostas às mulheres, denunciando a dupla jornada de trabalho, questionando as ocupações das mulheres no mundo do trabalho e como algumas dessas ocupações foram sendo entendidas como “próprias” das mulheres, como a docência, por exemplo. 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* que parecem ser aos rituais e à disciplina da vida escolar. Ao analisarmos discussões relativas à universalização da Educação Básica, podemos encontrar dados que mostram uma maior permanência feminina na escola. Entretanto, como sugerem estudiosos que se debruçam sobre tais dados, Carvalho (1999), Rosemberg (2001), Haddad (2003), Carvalho e Moura (2004), os mesmos devem ser analisados considerando-se as correlações de classe, raça e gênero, bem como as diferenças e condições de acesso e permanência na escola para os diferentes grupos. Quanto à maior permanência feminina na escola, como sugere Rosemberg (2001), essa 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...”. Sobre a histórica “exclusão feminina” do espaço escolar, Cristiane de Souza Menezes (2005) apresenta-nos uma relação de pesquisas que denunciam essa exclusão. Podemos, também, encontrar nas discussões feitas pela autora dados diversos (como os relativos ao analfabetismo feminino) que apontam para uma demanda feminina por projetos de escolarização, especialmente para mulheres com idade acima de quarenta anos.

As especificidades e singularidades desse contingente feminino na EJA foram ponto de pauta da V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA¹¹ –, sendo ressaltada, em suas conclusões, a importância de se efetivarem políticas e práticas que atendam às mulheres e aos homens, e que considerem de modo bastante específico essa maioria feminina. Segundo Di Pierro e Graciano (2003), a taxa de analfabetismo das mulheres no Brasil tem se reduzido nos últimos anos. 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.

Entretanto, apesar do número expressivo de mulheres na EJA, a literatura na área tem-se dedicado pouco às discussões sobre elas, tomadas na especificidade conferida pela perspectiva dos estudos de gênero, como podemos identificar, por exemplo, no Estado da Arte realizado por Paiva (2006). Ao analisarmos as sínteses que a autora nos apresenta sobre as pesquisas realizadas nos últimos anos no campo da EJA, identificamos que, mesmo quando essas pesquisas se interrogam sobre a formação de professores da EJA (assim mesmo no masculino), sobre a questão do direito do acesso à escolarização, sobre práticas educativas, é para o sujeito-aluno (também masculino), em sua maioria, que elas se voltam.

Nogueira (2003), ao investigar a influência da condição feminina na busca pela escolarização, enfatiza a escassez de estudos integrando estas

¹¹ V CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, realizada em Hamburgo em julho de 1997.

temáticas: Gênero e Educação de Pessoas Jovens e Adultas¹². A autora cita o Estado da Arte, realizado por Haddad *et al.* (2000), no qual foram listados trabalhos de pós-graduação na área da EJA no período de 1986 a 1998¹³. Não se encontra, nesse conjunto, “nenhum trabalho que aborde a discussão da EJA numa perspectiva de gênero” (NOGUEIRA, 2003, p. 73).

Em levantamento feito junto à ANPED no GT18 encontramos o texto: *Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizadas têm a palavra* de Renata Rodrigues Araújo, no ano de 2007. A autora relata a busca pela reconstituição da trajetória desses sujeitos na relação com o processo de aprendizagem escolar, mas não discute as relações de gênero nem as implicações destas na vida destas mulheres, além de estranhar o conhecimento prévio por elas apresentado “São mulheres, adultas, ditas analfabetas, mas que demonstram certa sabedoria no que diz respeito aos conhecimentos cotidianos e até mesmo alguns saberes escolares. Sabedoria acumulada ao longo de uma trajetória marcada por mudanças, dificuldades e tentativas de superação” (2007,p.12).

Localizamos uma pesquisa, também divulgada pela ANPED, relacionada a leituras literárias de Emília Maria da Trindade Prestes, no grupo de trabalho Educação de Jovens e Adultos, no ano de 2004. No texto *Em torno da mesa: como iguais e diferentes aprendem juntos através do diálogo literário*, a autora apresenta a proposta de uma roda de leitura, chamada de tertúlia literária ocorrida na Espanha, que objetivava propiciar a pessoas adultas com características e histórias de vida semelhantes e diferentes, transformar experiências vividas em respostas coletivas que lhes permitissem a construção de superação das

¹² Acompanhando os trabalhos divulgados nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, desde a instalação do GE – Grupo de Estudos Gênero, Sexualidade e Educação em 2005 e, a partir de 2006, a instalação do GT 23 – Grupo de Trabalho Gênero, Sexualidade e Educação, podemos constatar, também, no campo dos Estudos de Gênero, uma lacuna teórica nas investigações que contemplem relações de Gênero na EJA. Cf. www.anped.org.br. Sugerimos conferir também os estudos de Fúlvia Rosemberg (2001b) e Danielle Carvalho (2005).

¹³ Se buscarmos no sítio eletrônico da ANPEd (www.anped.org.br) GT 18 – Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultas, a partir da 23ª Reunião Anual (2000), encontraremos quatro trabalhos que focalizam mulheres, alunas de EJA. Entretanto, esses trabalhos, não nos apresentam uma análise dessas alunas em uma perspectiva das relações de Gênero, não se voltando, portanto, para como na EJA, também se educam mulheres e homens como “sujeitos de gênero”.

desigualdades sociais e educativas. A roda se processava em torno de uma mesa, através da leitura e discussão de clássicos literários. Nesse trabalho os grupos identificavam suas próprias histórias de vida, elaboravam ou reelaboravam ideias, assim como propósitos de encaminhamentos. No processo de interação, as pessoas aprendiam e ensinavam os significados de cidadania, liberdade, solidariedade e apoio. Para ela, a dimensão educativa dos encontros acompanhará a todos que buscaram, através da literatura e da convivência, uma forma de aprendizagem e de mudanças: "Uma aprendizagem da aceitação do humano pelo humano, de conviver e de respeitar o outro em situação de igualdade, mesmo sendo diferente" (PRESTES, 2004, p.11). Na conclusão, afirma que a leitura literária dialogada é fundamental para a aprendizagem dos adultos, pois proporciona a eles um espaço de discussão e com isso, o processo de resignificação.

Dentre os trabalhos encontrados destacamos também outro em que acontece interlocução com nosso estudo, mesmo que sem o enfoque na literatura. É a dissertação de mestrado de Vera Lúcia Nogueira, em que ela busca compreender os sentidos atribuídos pelas mulheres na EJA à alfabetização e a condição feminina no processo da busca de escolarização. De modo geral, os estudos sobre mulheres na relação com a literatura dão muita atenção às escritoras e pouca consideração às leitoras, principalmente quando falamos das camadas populares, o que exige o exercício de ligação entre os campos propostos a todo o momento.

Ressalto ainda a contribuição da obra *Álbum de Leitura: memórias de vida, história de leitoras*, de Lilian Lacerda. A pesquisadora traz as histórias autobiográficas de doze mulheres escritoras, nascidas entre 1843 e 1916, buscando identificar o percurso dessas mulheres, reconstituindo as condições, situações, pessoas e contextos que influenciaram a formação das leitoras e produtoras de textos em seus contextos sociais.

A partir dessas leituras, pretendemos no próximo capítulo apresentar o contexto escolar das sete mulheres pesquisadas, além do perfil de cada uma delas.

CAPÍTULO 2 – Mulheres e suas leituras

Maria, Maria

Milton Nascimento e Fernando Brant

Maria, Maria
É um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece
Viver e amar
Como outra qualquer
Do planeta

Maria, Maria
É o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri
Quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida...

2.1– O campo de pesquisa

O Colégio X é uma escola filantrópica da região central de Belo Horizonte, que existe desde 92 anos. Oferece uma educação voltada para os princípios cristãos católicos e anteriormente recebia apenas moças em seu interior. A entidade mantenedora possui onze escolas em todo o Brasil e se estende por vários continentes, sempre com a mesma proposta, de educar evangelizando. Afirma possuir uma preocupação com os pobres e excluídos da sociedade e mantém trabalhos sociais desde a sua criação. A Madre Fundadora da Congregação começou seu trabalho evangelístico em Salamanca, na Espanha, há duzentos anos,

oferecendo escolas dominicais para empregadas domésticas aprenderem o ofício das primeiras letras.

Do mesmo modo, o período noturno teve seu início em 1948, com uma turma de Alfabetização para empregadas domésticas. As Irmãs da Congregação, ajudadas por professoras voluntárias, geralmente internas que estudavam no próprio Colégio, alfabetizavam e evangelizavam as alunas, no período diurno. Até 2004, ofereceram o 1º Segmento do Ensino Fundamental. O ensino noturno foi ampliado em 2005 e passou a oferecer o Ensino Fundamental completo, isto é, de 1ª a 8ª série e passou a assumir as características da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir de 2007, a EJA oferece vagas aos seus alunos no Ensino Médio, ampliando, assim, sua tarefa educativa e seu compromisso social de subsidiar uma melhoria nas condições profissional e pessoal dos educandos, oferecendo oportunidade de uma educação funcional para as camadas mais necessitadas da população.

A história do ensino noturno desta instituição foi iniciada há mais de 60 anos, com turmas de alfabetização. Hoje atende a aproximadamente 300 estudantes na EJA, abrangendo desde a alfabetização ao ensino médio. O ensino é gratuito e, com a preocupação de estimular o acesso, é oferecido um lanche no intervalo das aulas e os que se encontram em maiores dificuldades econômicas (segundo avaliação econômica da própria escola) recebem ajuda financeira para o custeio do transporte. A estrutura física é utilizada para ensino privado durante o dia e na parte da noite todos têm acesso também aos espaços da escola, desde o teatro às quadras esportivas, têm acesso à biblioteca, aparelhos audiovisuais e computadores. Segundo o colégio, pesquisas realizadas entre os alunos constataram que mais de 70% são mulheres e possuem renda média de um salário mínimo.

O Colégio X possui, desde 2005, um trabalho interdisciplinar denominado Oficinas. São oferecidas aos alunos durante o horário de aulas, às quintas-feiras, por professores voluntários. Atende por ano cerca de 50 estudantes jovens e adultos. Esse projeto é realizado nas turmas de 2º Ciclo da Educação Básica (1º, 2º e 3º anos).

Segundo o Projeto de Leitura Literária existente na escola, a Educação de Jovens e Adultos do Colégio X ocupa-se com a formação de leitores que façam uso da linguagem escrita como uma prática cotidiana fundamental e que saibam que a leitura e a escrita são poderosos instrumentos de mobilidade social. Também defende que a visão do leitor se torne ampliada com relação às limitações do ser humano, a partir do momento em que os alunos dominam as técnicas da leitura e da escrita.

O mesmo projeto considera que o letramento literário se faz via leitura e escrita de textos literários; compreende uma dimensão diferenciada do uso social da leitura e uma forma de assegurar seu efetivo domínio pelos alunos, podendo transformá-los, a partir da prática assegurada na escola, em leitores assíduos. Segundo Mortatti (2004), Street propôs dois modelos de letramento: o “modelo autônomo”, que tende a considerar as atividades de leitura e escrita como neutras e universais e o “modelo ideológico”, que dá ênfase à dimensão social do letramento, necessário para o efetivo funcionamento da sociedade e para transformar relações e práticas sociais injustas. O projeto citado parece se filiar a essa última dimensão do letramento. A justificativa do projeto se dá pela importância do letramento literário no que se refere a um processo de leitura de textos e livros literários, visando à inserção dos alunos da EJA no mundo da literatura. Pretende formar leitores a partir das leituras propostas para a sala de aula e indagar se os alunos levam com eles o hábito construído de ler literatura por prazer.

Esta oficina consiste em trabalhar as diversas habilidades e práticas de leitura contemplando textos literários. A partir do contato com discentes da EJA durante o trabalho nessa oficina, buscamos analisar os significados atribuídos por essas alunas a essas práticas, como elas são estruturadas e qual a interferência que essas leituras trazem (e se trazem) na vida cotidiana dessas discentes. O eixo que permeia toda a pesquisa é a relação que se estabelece entre as educandas da EJA e a leitura literária; para tanto, deve-se levar em conta os estudos em letramento e os diferentes modos de realização da leitura literária por este grupo de leitoras, além da contribuição desses estudos para a compreensão das práticas referidas, a partir de suas condições sociais, culturais e temporais singulares.

O conceito de letramento abrange, segundo Ávila (2005), as capacidades de cada indivíduo quanto à utilização e interpretação de informação escrita. Remete, portanto, para as práticas diárias, para as competências, e não só para os níveis de qualificação escolares. O conhecimento, a informação e a aprendizagem são fatores cada vez mais significativos e decisivos na sociedade atual, enquadrando a temática do letramento como um fator cada vez mais decisivo e estruturante da vida social. As práticas de leitura e escrita passam a ser cada vez mais diversificadas, tornando-se recursos que são usados em diversos momentos da vida.

A utilização de diferentes suportes do escrito na vida contemporânea, como impressos, eletrônicos, outdoors, provoca múltiplas aprendizagens na vida adulta, pois todos são meios de comunicação que favorecem o desenvolvimento da leitura. São novos modos de ler, práticas mais dispersas que a leitura de cânones literários, geralmente utilizados para fins utilitários e que, na maioria das vezes, servem como referencial de leitura para os iniciantes nessa prática, dando aos leitores a oportunidade de desenvolverem as competências necessárias ao exercício da leitura. A leitura literária para os alunos jovens, adultos e idosos deve ser mais abrangente, tratar de assuntos que os sujeitos possam dialogar com os autores, transformar os momentos de leitura numa viagem prazerosa, modificando as histórias como se estivessem modificando as suas próprias histórias de vida. Cosson (2007) nos dá a dimensão de que a literatura apresentada na escola aborda “textos curtos, contemporâneos e divertidos”. *Caso o professor resolva ensinar leitura literária, ele tende a recusar os textos canônicos por considerá-los pouco atraentes, seja pelo vocabulário ou pela temática antiga que pouco interessaria aos alunos de hoje.* O autor afirma que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza. A leitura literária deve ser permitida na escola sem o abandono do prazer e com o compromisso de conhecimento que todo saber exige. Devemos nos preocupar menos com a crítica sobre a literatura em geral e nos ocupar mais com a prática de leitura que apresente aos nossos alunos jovens e adultos um outro sentido da vida, uma compreensão mais alargada e diferenciada das situações enfrentadas e do mundo em geral. A oportunidade de um diálogo com os autores é fundamental, a

comunicação com o pensamento de outrem se torna necessária para que haja articulação entre as práticas de leitura social e as práticas vividas no cotidiano.

2.2 – Mulheres e suas leituras

Na tentativa de responder às questões que instigam esta pesquisa sobre práticas de leitura de mulheres na EJA, pretendemos reconstruir a trajetória de mulheres acompanhando-as em suas rotinas diárias¹⁴, além de entrevistá-las. Para a seleção dessas mulheres, seguimos dois parâmetros principais: o primeiro implica em localizar leitoras inseridas no contexto escolar com certo domínio do sistema de leitura/escrita, ou seja, alunas de turmas em etapas posteriores à alfabetização. O segundo parâmetro diz respeito à assiduidade à prática da leitura literária, já que nosso interesse se volta para a formação de gosto nessa atividade. Para o cumprimento de tais metas na escolha dos sujeitos realizamos um levantamento prévio, na escola, com o auxílio da bibliotecária, dos professores e dos próprios educandos. A intenção inicial estabelecida era acompanhar sete mulheres com intuito de investigar e compreender seus hábitos de leitura.

Para a reflexão e análise acerca das práticas de leitura vivenciadas, a pesquisa contou com estudos de casos de caráter exploratório que foram desenvolvidos com base na interpretação dos registros de observação obtidos com o acompanhamento das entrevistas feitas com cada uma dessas mulheres.

A relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se à pluralização das esferas da vida (FLICK, 2004, p.17). A observação e as entrevistas semi-estruturadas para a coleta de dados foram as principais técnicas utilizadas.

A orientação metodológica da pesquisa é a abordagem qualitativa-interpretativa, justificada por Lüdke e André (1986, p. 26,), segundo os quais a

¹⁴ Nos percursos de deslocamento, no trabalho, em casa, na igreja, etc.

observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”. Na mesma direção, Alves-Mazzotti (2004) afirma que, na abordagem qualitativa, “o pesquisador é o principal instrumento de investigação” (p. 168). Desse modo, os acompanhamentos do cotidiano, os registros de campo e entrevistas semi-estruturadas podem constituir importantes instrumentos de coleta de dados.

Ao entrevistá-las, um dos desafios foi fazer com que a situação de entrevista fosse agradável para ambas as partes e que, de certa forma, não oprimisse o sujeito interlocutor. A esse respeito, buscamos reduzir ao máximo “a violência simbólica que se pode exercer [...] [e] instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, tão afastada da pura não intervenção da entrevista não dirigida, quanto do dirigismo do questionário” (BOURDIEU, 1997, p.695).

As entrevistas foram realizadas no lugar escolhido pelo sujeito, sendo que apenas duas destas mulheres preferiram ser entrevistadas fora do espaço escolar. As demais ocorreram na escola, antes do horário das aulas. Num primeiro momento era perceptível o constrangimento diante do gravador. Passados alguns minutos iniciais de “conversa”, já se sentiam mais à vontade.

Para a escolha da instituição, estabelecemos como critério que ela apresentasse características de investimento na construção e implementação dessa modalidade educacional, buscando contemplar a especificidade dessa modalidade de ensino. Um dos pontos que nortearam a caracterização do ensino como EJA foi o que se encontra em Soares (2001, p. 220) “Desenvolver metodologias apropriadas aos jovens e adultos é estabelecer nexos entre os interesses e as necessidades dos mesmos e a realidade na qual estão inseridos”. Além desses fatores, buscamos uma escola que contemplasse a oferta do Ensino Médio.

Após alguns contatos prévios, selecionamos o Colégio X¹⁵, já citado anteriormente, onde a Educação de Jovens e Adultos é oferecida no turno da noite,

¹⁵ No início deste ano o projeto de EJA do Colégio X recebeu a Menção Honrosa pela Ação Educadora no Prêmio Cidadãos do Mundo, referente ao ano de 2007, realizado pelo jornal Hoje em Dia. O objetivo do Prêmio Cidadãos do Mundo é premiar e divulgar iniciativas sociais de parcerias

na região central de Belo Horizonte. Para conseguir se matricular o candidato à vaga passa por uma seleção em que deve atender a alguns pré-requisitos como a renda per capita de, no máximo, um salário e meio.

Por meio deste estudo pretendemos, portanto, investigar concepções e práticas de leitura, assim como analisar e problematizar essas concepções, identificando os textos lidos por essas mulheres e verificando a presença e o lugar ocupado pelos textos literários em seus cotidianos. Essa investigação está permeada pela ideia de que importam para nós os processos de formação dessas leitoras, afinal, como nos diz Paulino:

A perspectiva transdisciplinar tende hoje à identificação de processos e não mais de fatores [...]. Isso nos alerta para os riscos de tentarmos estabelecer competências e habilidades específicas para a leitura literária, sem levarmos em conta a hibridização e a complexidade dos processos histórico-sociais nela envolvidos. (PAULINO, 2005, p. 61)

Esta investigação utilizou para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas realizadas, conforme a opção das educandas, tanto em encontros na escola quanto em visitas aos seus domicílios, além de observações e registros dos contatos ocorridos durante a pesquisa de campo.

Na busca pelos sujeitos da pesquisa procuramos nos inserir no contexto escolar para que pudéssemos conhecer um pouco do perfil das educandas e a partir de então selecionar as mulheres para a entrevista. Na tentativa de aproximação ofertamos, no colégio selecionado, no segundo semestre de 2008 e todo o ano de 2009, oficina sobre leitura em que qualquer aluno do segundo segmento do ensino fundamental pudesse se inscrever. Essa proposta foi possível porque desde 2005 a coordenação da EJA desta instituição vem desenvolvendo um trabalho interdisciplinar, durante o horário de aula, às quintas-feiras, no formato de oficinas, na qual voluntários de diferentes áreas (educação física, estética, matemática, etc.) atendem aos jovens e adultos discentes das turmas do segundo segmento do ensino fundamental.

entre a sociedade civil, governos e empresas que visam ao desenvolvimento, ao bem estar e à melhoria de vida das comunidades.

Essa experiência foi extremamente significativa porque propiciou não só a seleção das educandas participantes da pesquisa, mas também a identificação de dificuldades relacionadas ao processo da leitura e seu acesso. Durante um ano e meio tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais das especificidades do público da EJA da instituição escolhida como campo da pesquisa.

Sobre a seleção das mulheres participantes da pesquisa, optamos por entrevistar algumas que já participavam da oficina, para que o diálogo ocorresse com mais “naturalidade” e para que a análise sobre o perfil fosse enriquecida com os detalhes adquiridos durante o desenvolvimento do trabalho.

Acredito que uma investigação feita a partir de trajetórias particulares (GALVÃO, 2003) permite captar dados das práticas da leitura e poderá contribuir para a reflexão sobre a complexidade dos usos que as mulheres entrevistadas fazem da leitura literária, pois como afirmam Oliveira e Vóvio (2003), “Além do modo como aprendem a ler e como de fato leem, variam também os valores que as pessoas atribuem ao ato de ler e as atitudes construídas em suas experiências como leitores, dentro e fora do âmbito escolar”. (p. 168).

Assim, (re)construir e analisar em falas que deem conta de apresentar a trajetória de leitura não é tarefa fácil, mas constitui-se um desafio. Conforme Arroyo (2004), “conhecer com maior profundidade os tempos vividos pelos educandos pode contribuir para melhor entendê-los e reinventar novos diálogos nos tensos convívios”. (p. 264).

A abordagem das análises de pesquisa está ancorada na ideia de uma perspectiva antes já citada por Goulemont, “Importa-me aqui menos o discurso crítico sobre as obras do que a prática de uma leitura cultural, lugar de produção de sentido, de compreensão e de gozo” (GOULEMOT, 1996, p.107). O foco do trabalho, então, contempla os atos de leitura e os significados atribuídos pelas leitoras aqui apresentadas. Em nosso processo de transformação de certezas em inquietações, procuramos analisar as práticas de leitura e explicitar os processos que as constituem, buscando compreendê-las por meio da memória/história de cada leitora.

Os processos de leituras constituem-se campo de trabalho e pesquisa para várias áreas da ciência, além de estarem ligados diretamente a autonomia. Segundo Lahire(2002):

[...] a autonomia visada está muito ligada a uma relação particular com a leitura, e, no fundo, à leitura silenciosa e íntima, não-orientada. Nesse sentido, a autonomia tem seu lado de dependência. Essa dependência existe em relação aos saberes, às instruções, às regras objetivadas, das quais é preciso apropriar-se para chegar sozinho a uma solução, a uma descoberta, a uma progressão no saber. (LAHIRE, 2002, p. 62)

O autor ainda completa “A autonomia é, portanto, o nome de uma relação social especial com o poder e o saber” (p. 64).

Tendo em vista a natureza deste estudo e os campos nele contemplados, utilizamos então a abordagem qualitativa como estratégia de pesquisa, privilegiando as fontes orais, entrevistas. “Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.26).

2.3 Sete Perfis: Mulheres e suas leituras

2.3.1 - Maria Odete

Maria Odete foi a primeira a ser entrevistada e com ela foram feitas duas entrevistas, uma no primeiro semestre de 2009 (nessa ocasião a conversa não rendeu, pois na entrevista respondia objetivamente somente o que fora perguntado) e a segunda no segundo semestre do mesmo ano. A primeira gravação oferecia poucos elementos e após análise reformulamos o roteiro de entrevista. Nas duas ocasiões nos encontramos na porta da escola e fomos para a sala dos professores, onde pudemos conversar sozinhas durante quinze minutos na primeira ocasião.

Maria Odete de Souza ou Dete, como é carinhosamente chamada, é a mais velha das sete entrevistadas, é parda, tem 62 anos¹⁶, divorciada, e teve oito filhos. Nasceu no município de Topázio, interior de Minas Gerais, onde morou até os 22 anos de idade. Casou-se aos 18 e depois de 4 anos, foi morar em Teófilo Otoni, com seu marido e os três filhos que já tinha na época, na busca de melhores condições de trabalho e para que os filhos pudessem estudar. Segunda ela, em Topázio, o lugar onde morava ficava muito distante da escola e as crianças deveriam ir a pé.

A mãe dela, além de ser dona-de-casa, trabalhava com a colheita de café para produtores da região; o pai era madeireiro e nenhum dos dois foram alfabetizados. Quando Dete tinha 8 anos, seus pais se separaram e ela foi a única filha “entregue” pelo pai a uma de suas tias para ser educada. Essa foi a última vez que o viu. Seu pai morreu quando ela tinha 17 anos e sua mãe, dois anos depois.

Durante o tempo em que morou com a tia – dos 8 aos 18 anos – tinha que ajudar nos afazeres da casa e não podia estudar, porque “eles não coisavam muito de menina estudar não, não ligavam muito não e não era filha dela, né?” e conta ainda que a tia também não sabia ler e seu marido lia pouco. Essa tia era casada e tinha dois filhos homens que frequentavam a escola. Conta que enquanto os primos estudavam, ela observava e tentava imitar:

os meninos começaram a estudar eu via ele estudando e eu ficava ali por perto olhando e às vezes o meu tio ficava ensinando eles fazer o para-casa e eu ali olhando e nisso eu aprendi o abc e aí eu aprendi o abc e tudo que eu via nas latas de óleo [...] outra hora [...] tava escrito gordura e como eu sabia o abc eu ia juntando aquelas letrinhas se a palavra é gordura o certo às vezes o som é assim né? E ia lendo até consegui formar aquela palavra, aí eu pegava papel assim papel de pão, papel que embrulhava negócio assim e tentava escrever naquele papel aí tentava. Aí eu fui ficando assim fui coisando fazendo os pouquinhos pelejando

comenta ainda sobre o desejo que tinha de ler poesia:

nó, aí via meu primo ler eu ficava escutando ele ler e ficava olhando onde ele tava lendo e depois eu ia lá e ficava olhando aquelas letrinhas pra ver se eu conseguia aí eu aprendi fazer meu nome, aprendi a ler alguma coisa, mas alguma coisa

¹⁶ As idades das entrevistadas são relativas à data da coleta de dados, ou seja, ao ano de 2009.

juntada, letrinha com letrinha, pra ler.

Ela vem de uma família de cinco irmãos, sendo dois homens e três mulheres. Uma das irmãs morreu há 10 anos e da outra ela não tem notícias há mais de 40 anos, porque aos 11 anos, essa irmã foi trabalhar como doméstica na casa de uma família fora da cidade e desde então nunca mais estabeleceram contato. Um dos irmãos hoje trabalha na lavoura no município de Poté e o outro é vaqueiro na cidade de Mucuri, interior da Bahia. Entre pais e irmãos, é a única que aprendeu a ler e escrever.

Maria Odete teve oito filhos, um deles morreu quando tinha um ano e dez meses. Dos sete filhos ainda vivos, quatro são mulheres e três são homens e todos passaram pelo processo de escolarização, de modo que alguns estudaram até o ensino fundamental e somente a mais velha concluiu o ensino médio. Atualmente uma das filhas trabalha em uma loja e dois filhos como pedreiros em Portugal¹⁷. Sobre a idade e o ofício dos filhos ela não tem certeza, mas lembra que a mais nova tem 27 anos.

Ela relata a dificuldade que tinha no período em que seus filhos estavam na escola e os esforços que fazia para acompanhar o dever de casa das crianças “eu nem dava conta de ensinar o para casa, num lia assim uma coisa desenvolvida, aí eu comecei não sei porque a ler jornal, assim aquelas letrinhas de jornal, lia só aquele nome grande do jornal, os pequeninhos não dava conta, de juntar tudo” e conclui seu raciocínio: “você imagina um que não sabe ensinando o outro (risos)”.

Em fevereiro de 1984, logo após se separar do marido, Maria Odete veio sozinha para Belo Horizonte, ficou hospedada na casa de uma sobrinha que aqui morava e logo conseguiu emprego em uma residência, onde trabalha até hoje. Ela afirma que nessa etapa de sua vida ainda tinha vontade de estudar, mas que precisava trabalhar e que na casa onde trabalhava, cuidava de duas crianças, mas que

quando as meninas cresceram que não precisava de eu levar e

¹⁷ Maria Odete não soube informar a cidade.

buscar no colégio, ne clube essas coisas assim, aí eu peguei e falei, agora é minha vez de estudar, elas me incentivou muito, ela falava Dete, você tem que estudar que é muito bom e tal as vezes eu pensava assim, agora eu não vou estudar não porque eu já to velha, depois eu falava assim, nó meu deus eu tenho que estudar, porque um dia eu tenho que pegar e ler uma poesia (risos) era só poesia que pintava na minha cabeça, as outras coisas não importavam não.

Ao longo da semana ela dorme na residência onde trabalha e volta para sua casa nos finais de semana. Mora sozinha e conta que no sábado geralmente arruma a casa e no domingo não gosta de assistir à televisão e sempre prefere ler.

Dete afirma que seus patrões¹⁸ e as duas filhas¹⁹ sempre disseram que ela deveria se matricular em algum colégio e hoje a incentivam para prosseguir nos estudos. Ela conta sobre o apoio recebido da família quando resolveu voltar a estudar

aí ela pegou o telefone e foi ligando pro um canto pra todo canto que tem na UFMG, aqui em cima perto da cidade jardim, ligou pra um porção de lugar e não consegui vaga aí ela ligou aqui a moça falou com ela que eu podia vim que ela podia vim que podia vim e fazer a minha matrícula aí ela veio comigo aí chegou aí e fez a minha matrícula e eu já comecei a estudar no mesmo dia que ela veio comigo, que ela veio comigo me deixou lá na sala igual criança, igual menino (risos).

Além da ocupação de doméstica, o trabalho com vendas está presente na vida de Maria Odete. Podemos encontrá-la nos corredores do colégio sempre com uma sacola na mão, carregando os pijamas que leva para vender.

Ela entrou para a EJA do Colégio X no 1º ano do ensino fundamental, há sete anos, e atualmente está na 5ª série. O trabalho não a impede de assistir às aulas e nunca se atrasa. Um dos motivos é que sua patroa “nunca falou comigo Odete você tem que fazer isso antes de ir pra aula, porque na hora de eu ir pra aula pode tá fazendo o que for que eu paro e vou pra aula que não tenho esse problema”. Além disso, recebe suporte para realizar seus deveres de casa: “Se tiver qualquer coisa que eu precisar fazer um trabalho ela vai procura tudo pra mim gravura, livro,

¹⁸ O patrão é advogado e a patroa é professora.

¹⁹ A moça de 31 anos é advogada, como o pai, e a mais nova, de 25 anos, faz medicina.

tudo ela procura pra mim e me dá, as meninas também, não me ajuda mais porque não tem tempo, né”.

Questionada sobre o que tem o hábito de ler ela sorri e diz gostar muito de poesia e jornal, mas diz não ter muito tempo e que geralmente acaba lendo mais os materiais indicados na escola. Na ocasião da entrevista, ela estava lendo um livro indicado pela professora de português, *O Natal do Avaro*²⁰ – na entrevista ela se confunde e fala “Nazarento”, mas ao pesquisar um pouco sobre o enredo, chegamos ao nome original – para fazer uma prova da disciplina, como também *Por parte de pai*²¹, que pegou emprestado durante a oficina de leitura na biblioteca, e demonstrou estar satisfeita com a leitura dos dois. Citou ainda outras obras que havia lido para avaliação: a *Tulipa Negra*²² e *A Moreninha*²³. Além dos livros indicados pelas professoras, Maria Odete também recebe indicação da patroa e das filhas e costuma segui-las, já que normalmente só lê livros indicados por alguém: “lá no meu serviço a minha patroa sempre ela fala ‘Dete lê este aqui que é bom’ aí eu vou lendo... [...]É, que eu assim mesmo não sou muito de escolher não”. Comenta ainda sobre um livro que uma das filhas dos patrões indicou e do qual não gostou:

²⁰ A obra *O Natal do Avaro*, de Charles Dickens, apresenta o personagem Sr. Scrooge, um homem avarento que durante toda a vida adulta detestou o Natal e também o comportamento das pessoas nessa época do ano. Em uma véspera do feriado ele se prepara para comemorar a data à sua maneira: mal-humorado e sozinho. Mas fatos estranhos lhe mostram que é preciso dar uma oportunidade ao espírito natalino. Homem rico, não ligava para ninguém, desprezava as crianças pobres, avarento, egoísta. Na véspera de natal é visitado por três espíritos: o do passado, o do presente e o do futuro. A visita revela verdades sobre a vida do velho, fazendo-o abrir o coração. Ele tem um sonho, no qual empobrece, e então, modifica sua atitude.

²¹ *Por parte de pai* é um livro do escritor Bartolomeu Campos de Queirós. Ele recria os cenários e acontecimentos da infância e trabalha o tema família e lembranças. Narra com muita sensibilidade algumas especificidades de pessoas interioranas.

²² O livro *A Tulipa Negra*, do autor Alexandre Dumas, mesmo autor de *Os três mosqueteiros*. – A história, desenvolvida em 176 páginas, se passa na Holanda, no século XVII. Nesse livro, A tulipa negra simboliza a falsidade e a inveja. Os personagens de Alexandre Dumas são simples, sem complexidade psicológica nem dilemas íntimos. Boxtel é o mau caráter, extremamente invejoso e sempre movido pela cobiça. Nenhum dos personagens é mau ou bom ao mesmo tempo. Os heróis não cometem atos indignos; os vilões nunca mostram seu lado bom.

²³ *A Moreninha* é uma obra de Joaquim Manuel de Macedo em que ele apresenta todo o esquema e desenvolvimento dos romances românticos iniciais: descrição dos costumes da sociedade carioca, suas festas e tradições, estilo fluente e leve, linguagem simples, que beira o desleixo, tramas fáceis, pequenas intrigas de amor e mistério, final feliz, com a vitória do amor.

ah tem um que a Juliana²⁴ me emprestou que eu num li até hoje, comecei a ler e não li até hoje, o livro de eu não lembro o nome dele, um livro de, uma planta na janela... [...] Acho que é, que é livro espírita... aquele eu não consegui ler... porque eu não entendi nada, eu começo a ler o livro e não tem sentindo nenhum, então não li ele

e descreve as características que lhe agradam em um texto:

Eu gosto de livro assim, se eu começo a ler ele e eu sei o que é que tá falando, assim por exemplo, uma história, igual aquele [...] *Por parte de Pai*, porque ele assim ele fala da vida dele, do avô dele quando era criança, aí a gente entusiasma e vai ler até o fim [...] Igual *A moreninha* também, *A Moreninha* é muito boa que é uma história da vida dele, né, vai lendo e vai incentivando ler mais

Sobre os momentos que tem para ler, ela conta que às vezes quando chega da aula ou mesmo dentro do ônibus, gosta de fazer suas leituras, mas que durante o dia, enquanto trabalha, não resta tempo. Dessa forma, o período em que mais lê é no domingo.

2.3.2 - Maria Avelino

Maria Avelino preferiu que a entrevista fosse realizada em sua casa porque não poderia chegar mais cedo ao colégio para conversarmos, como foi feito com a maioria das entrevistadas. Marcamos então nosso encontro em seu apartamento para domingo de manhã, dia quinze de novembro.

Maria Avelino Martins é negra, não tem filhos, nunca se casou e tem 60 anos de idade. Nasceu na cidade de Caratinga, onde viveu até os 7 anos, quando foi, acompanhando toda a família, para Divino da Laranjeira, cidade onde cresceu. Diferentemente de todas as entrevistadas, chegou a Belo Horizonte aos 27 anos, já com o local definido para trabalhar, porque a patroa que a contratara havia solicitado a uma conhecida que encaminhasse alguém da cidade para que pudesse trabalhar

²⁴ O nome verdadeiro foi substituído por um fictício.

em sua casa. Foi a primeira vez que Avelina iria trabalhar como empregada doméstica²⁵ e permanece na mesma residência até hoje.

Atualmente sua mãe mora em Belo Horizonte com alguns de seus irmãos, com quem mantém contato frequente. Seu pai frequentou a escola (aprendeu a ler e escrever), mas ela não sabe dizer por quanto tempo e sua mãe (e todas as irmãs) não sabiam ler nem escrever. Segunda filha de uma família com oito irmãos – seis mulheres e dois homens –, sendo que as seis mais novas puderam frequentar a escola, mas mesmo assim estudaram somente até a 4ª série e o único irmão vivo concluiu a 6ª série. Ela e sua irmã mais velha não tiveram a condição de estudar durante a infância e adolescência porque

a gente... oito filhos né... muito pobre, morando na roça, lá naquela fazenda . Então eu ficava tomando conta dos meus irmão e minha mãe e meu pai ia pra roça pra sustentar nós né? Aí... morava num lugar muito difícil... num tinha lugar de... igual meus irmão mesmo que estudou um pouquinho eles levantava de noite pra... andava mais de duas hora e meia de pé pra ir pra aula.

No decorrer de sua fala, destaca a vida de seus pais e suas dificuldades “mas minha mãe ia pra roça, uma hora ela marcava uma hora lá eu ia e punha aqueles menino nas costa e ia lá naquele mato levava, ela dava mamá e eu voltava com eles nas costas pra casa”.

Durante a semana mora com os patrões²⁶, e retorna à sua residência todos os sábados por volta das 17 horas, onde mora sozinha – um apartamento próprio que conseguiu com um benefício do banco Caixa Econômica, depois que seu patrão a inscreveu no programa para que ela pudesse concorrer e, por um preço reduzido e condições de pagamento facilitado, ter a sonhada “casa própria”. No período da entrevista, Avelino estava na 5ª série, mas nunca tinha frequentado a escola e também não era alfabetizada antes de ingressar na EJA do colégio X, há seis anos, incentivada pela patroa.

²⁵ Antes de vir para Belo Horizonte, o trabalho que exercia era na lavoura.

²⁶ O patrão é engenheiro aposentado e a patroa, dentista.

Iniciou então seu processo de escolarização aos 54 anos e considera que o início foi difícil – não sabia assinar seu nome –, mas conta que acabou se acostumando.

Sua prática de leitura é descrita por ela como “A única coisa que eu leio um pouquinho de manhã... só um pouquinho... um pouquinho do jornal... meu patrão já coloca o jornal (sempre) lá em cima da minha cama pra mim ler”, continua a fala dizendo que não dá tempo. Questionada sobre qual parte do jornal ela lê, responde rapidamente: a primeira folha. Cita logo em seguida o assunto que havia interessado na semana “igual essa semana mesmo... 13º é... é... foi liberado... não é?”. Outro assunto encontrado no jornal e de seu interesse foi o show do cantor Roberto Carlos que aconteceria em Belo Horizonte, artista do qual ela diz ser fã.

De fato, como citado, a prática de leitura em seus momentos livres são raros, visto que em sua casa não há quaisquer materiais de leitura, como livros de receita, jornal, livros didáticos ou mesmo calendário. Todo o material recebido destinado aos estudos fica na casa onde trabalha e ela não os leva quando retorna ao seu apartamento.

Apesar de que, no relato, a entrevistada diz ler somente jornal, na época da pesquisa de campo Avelino conta que estava lendo o livro *Tulipa Negra*, indicado pela professora de português para a realização de uma prova da disciplina. Segundo ela, esta obra era a terceira das três lidas naquele ano, sendo que a primeira delas foi um livro do qual ela não se recorda o nome, mas afirma ter pego emprestado durante um dos encontros em nossa oficina. E o segundo livro, que ela diz o nome com uma risada meio sem graça, indicado dessa vez pela patroa, foi *A Bonequinha Preta*, da autora Alaíde Lisboa de Oliveira.

Todos os livros aos quais ela tem acesso são emprestados, ou pela biblioteca da escola ou pelos patrões, que constantemente a oferecem várias possibilidades: “ela vai na... nas banca... compra aquelas historinha de... como é que chama gente... da Mônica...” continua “É... põe tudo em cima da minha cama... eu falo oxe... eu posso chegar lá amanhã que tem um tanto de trem lá pra mim ler... eu boto tudo no mesmo lugar... porque num tem tempo uai ((risos))”. Ela é a única empregada da residência para cuidar de apartamento grande – um por andar – e

diz: “se eu for parar... sentar com ele pra ler o jornal... não dá”. Durante a especulação sobre o tempo reservado à leitura, ela comenta que sua escolha seria por jornais “pra saber mais das coisas” e que o livro demanda mais tempo para concluir.

Sobre a prática de visitas à biblioteca, ela comenta que durante os anos iniciais do ensino fundamental “sempre a gente ia sabe... quando eu estudava com a Cláudia... que nós ia uma vez por... [...] Uma vez por semana a gente ia pra biblioteca... a gente lia livro é... fazia trabalho lá... a gente lia... até um pedacinho e elas tomavam a leitura pra ver como é que a gente tava”, e agora na quinta série essa visita só ocorria quando as oficinas de leitura aconteciam na biblioteca.

Ela descreve sua leitura como lenta e fala da memória curta para os últimos trechos do livro lido. Diz ainda da dificuldade em se concentrar durante a leitura quando alguém a chama para conversar ou em espaços com muito barulho “no silêncio eu consigo... mas assim... com tumulto eu não consigo”. O local escolhido por ela para leitura dos textos, principalmente os livros destinados a avaliações escolares, é seu quarto da casa dos patrões, onde ela costuma fechar a porta – porque “se eles passar e ver eu eles vai lá e dá palpite ((risos))” – e ler deitada na cama, já que seu cômodo é pequeno e não caberiam outros móveis, como cadeira e escrivaninha.

Relembra de um livro que precisou ler, também para fazer prova na escola, mas não gostou, e com dificuldade de recordar o nome, pede ajuda à colega que estava próxima: *O Natal do Nazareno*²⁷. Quando questionada sobre o motivo de não ter gostado da obra, ela justifica dizendo que o personagem principal era muito ruim e que somente quando estava quase morto, depois de vários acontecimentos, se tornou bom e que por isso não considerava esta uma boa história. Durante toda a conversa, é perceptível a dificuldade que a entrevistada apresenta em lembrar nomes de livros e autores.

²⁷ O livro ao qual elas se referiam é *O Natal do Avaro*.

Maria Avelino costuma ir visitar a sua mãe nos fins de semana (seu tempo livre) e relata com empolgação alguns dos encontros que tem com a família, já que na casa moram também alguns irmãos e sobrinhos.

2.3.3 - Maria de Lourdes

Maria de Lourdes optou por marcar o encontro para a entrevista no mesmo horário e local que a colega Maria Avelino, porque passariam o final de semana juntas. Desta forma, uma acompanhou a entrevista da outra.

Maria de Lourdes de Almeida, ou simplesmente Lurdinha, tem 49 anos, é parda, divorciada e tem duas filhas. Casou-se aos 17 anos e separou-se aos 23. Após a separação, não tinha condição de sustentar uma casa sozinha e por isso encaminhou a filha mais velha, que na época tinha 7 anos, para ser criada por uma de suas irmãs, e esta estadia durou até os 14 anos da menina, idade em que a mãe conseguiu alugar uma casa para reunir novamente a família. O mesmo aconteceu com a filha caçula, que foi entregue aos cuidados de uma amiga de Lurdinha, dos 6 aos 17 anos, enquanto ela morava integralmente na casa dos patrões com quem trabalhava.

Hoje, a primogênita tem 29 anos, é casada e concluiu o ensino médio na idade regular e a filha mais nova tem 28 anos, parou seus estudos no ensino fundamental e mora com a mãe. Assim como é comum entre as mulheres entrevistadas, seus pais não frequentaram a escola bem como não aprenderam a escrever seus nomes. Tiveram treze filhos, sendo sete mulheres e seis homens. Destes irmãos ela conta que os quatro mais novos têm a média de estudos entre a 4ª e 5ª série, e ela como umas das irmãs mais velhas – é a quarta filha – não puderam frequentar a escola porque precisavam trabalhar. Segundo relato, seu pai, hoje falecido, também era contrário aos estudos dos filhos “tinha essa coisa... pra quê... aprender a ler? Pra ler carta de namorado? Meu pai falava isso com a gente... pra quê ficar lendo carta de namorado? Não... vai trabalhar... vai pra roça”, e esta postura era adotada tanto com as mulheres quanto com os homens.

Durante a entrevista ela enfatiza a rotina de trabalho que tinha durante a infância

nossa idade de onze anos... nós pegava trouxa de roupa e ia pro rio lavar... entendeu... quando chegava tinha que fazer comida... tinha que lavar vasilha... tinha que varrer casa... tinha que ir no rio buscar água pra encher os potes... entendeu... que lá era pote né... de barro... entendeu... tinha que fazer isso tudo minha filha... entendeu... então assim eu achava que a gente só tinha que tá ali só pra aquilo entendeu... nós sempre falava com a minha mãe “cavalo do capeta quando descansa carrega pedra” [...] então assim foi uma vida assim... muito sofrida... entendeu...

Lurdinha nasceu no município Dois de Abril, região rural do interior de Minas Gerais, onde morou até os 16 anos de idade. Somente nesse período pôde obter sua certidão de nascimento, já que antes nem ela nem sua família tiveram condições para pagar, mas esta conquista foi fruto das economias que vinha fazendo há algum tempo – “cê sabe o que é amassar barro? Amassar barro pra fazer panela de barro? Que minha filha nós amassava barro o dia inteiro com uma tia minha pra gente ganhar um real... que real que nada... era aquela pratinha de dez centavo antigão...” – para atingir seu objetivo de mudar-se para Belo Horizonte. Assim como acontece com vários brasileiros que vivem no interior de nosso país e acreditam na possibilidade de melhores condições de trabalho, esse também era o imaginário de Lurdinha, que buscou alternativas para encontrar empregos melhores. Além de juntar dinheiro para conseguir custear sua certidão, ela também aprendeu a escrever seu nome com uma de suas cunhadas no intuito de poder assinar seu próprio registro de nascimento²⁸.

Ainda aos 16 anos chegou à capital sem emprego, acompanhada pelo irmão mais velho que aqui morava há alguns anos. Sua vinda contrariou a vontade do pai, que não queria permitir que ela seguisse os passos de seus três irmãos mais velhos e deixasse sua família no interior, mas sua reação foi de indignação com relação às ordens do pai “falei ‘ah mãe... mas eu vou... nem que eu tenha que sair daqui fugida e eles pode até me pegar e me matar, mas que eu vou, eu vou’...”.

²⁸ Segundo Lurdinha, na idade de 16 anos já é permitido que a pessoa ainda sem registro em cartório assine a própria certidão de nascimento, mas não obtivemos a confirmação dessa informação.

Na capital, morou em casa de conhecidos; conta que passou fome, “Antigamente era difícil assim logo no começo que a gente veio pra aqui foi muito difícil até aqui nós passou fome... que nós num tinha ninguém aqui... nós não tinha casa...” continua descrevendo o tratamento que tinha da dona da casa na qual dormia

eles humilhava a gente tanto... [...]ela num gostava de nós de jeito nenhum...[...] a gente dependia de dormir na casa dela sabe... aí a gente chegava e saía a noite quando a gente chegava tinha um lençolzinho lá pra gente colocar no chão... sabe aquele chão grosso de cimento grosso... a gente forrava no cimento grosso e num tinha pra cobrir não... tinha que forrar e dormir naquele cimento grosso e pronto no outro dia levantar e ir embora pro serviço.

emocionada, continua seu relato sobre os momentos em que passava fome:

Fazia comida se a gente não tivesse ali naquela hora pra comer eles almoçava lavava guardava o resto da comida punha as panela no fogão e quando a gente chegava eles falava “a comida acabou”... aqui nós já passou uma vida de cachorro também... entendeu... a vida de cachorro era bem melhor... entendeu... porque os cachorro saia pra rua pra comer né... o que eles achava eles comia... e nós não a gente tinha que passar o dia inteiro sem comer.

Também nessa época trabalhou no comércio e como empregada doméstica em outras residências. Sobre as dificuldades que enfrentou ainda em seu processo de adaptação à nova cidade, ela exemplifica o acesso ao transporte público “Antigamente que... por exemplo... eu saía e tinha vez que eu pegava o ônibus errado... cê num sabia nada... cê num sabia ler o nome do ônibus nem o número cê sabia...”.

Atualmente mora em Betim, em uma casa alugada, com uma das duas filhas e trabalha na região central de Belo Horizonte. Permanece nessa residência há 10 anos, e passa quase toda a semana na casa da patroa. Uma das patroas, que faleceu há alguns anos, havia escrito 05 livros de poesia, mas Lurdinha relata que não gosta desse “negócio”.

Sua mãe reside no interior, mas todos os seus irmãos vivem em Belo Horizonte. De todos eles, somente o caçula não foi alfabetizado e a pessoa com maior escolaridade é uma irmã que se formou no ensino médio.

Assim como Maria Avelino, Lurdinha também estava na 5ª série e frequentava o colégio X há cinco anos. No primeiro ano, precisou interromper a frequência às aulas porque sofreu um acidente e machucou o pé e no segundo ano houve um acidente em que teve queimadura. Diferentemente da colega, Lurdinha chegou na atual escola já alfabetizada por uma escola municipal de Belo Horizonte, no ano de 1994. Segundo ela, todos os alunos de sua sala foram transferidos para o colégio onde hoje ela estuda, porque na época essa escola municipal não oferecia a continuidade dos estudos.

Em casa, diz ter alguns livros que ganhou da ex-patroa antes de ela morrer – era escritora e oferecia um exemplar de cada um de seus livros, dentre eles, alguns de poesia, texto do qual ela diz não gostar: “umas poesia que num dá pra você encaixar na sua cabeça né! umas coisa sem pé e sem cabeça então eu num gosto não”. Em seguida, comenta sobre um livro que pegou emprestado na casa onde trabalha – não soube dizer o nome –, cuja leitura fazia no período da entrevista e do qual estava gostando, “É uma história de um menino que era pobre, que ele pediu o pai dinheiro e o pai não tinha, pedia a madrinha, a madrinha não tinha aí o tio deu ele uma bicicleta, depois a madrinha tomou... esse aí eu gosto dele”.

Por ser da mesma turma da colega Avelina, também estava lendo o livro *A Tulipa Negra*, sendo este o terceiro livro que lia naquele ano, mas o único do qual ela sabia dizer o nome. Mesmo quando questionada sobre o enredo da história, sente muita dificuldade em contar. Sobre a prática da leitura, diz não ter o costume de ler, seu contato com jornais é raro e os livros que lê sempre são emprestados ou pela biblioteca da escola ou pelo patrão que lhe dá liberdade para fazê-lo. O tempo em que geralmente lê é escasso: “um pouquinho que eu termino o serviço assim que as vezes eu termino quatro, quatro e meia... aí eu pego ele um pouquinho entendeu?”. Ela reclama da falta de concentração devido à tarefa de atender os telefonemas e a campainha, o que acaba interrompendo sua leitura. Ainda sobre a falta de tempo, ela conta que toda a semana de trabalho já é organizada para cada tipo de tarefa a ser feita na casa:

eu tirei os dia tudo certo pra mim fazer o meu serviço. Segunda lavar a roupa, arrumar a casa, fazer almoço, limpar banheiro.

Terça eu passo roupa, quarta eu dou faxina na cozinha, aí na quinta arrumar a casa... na sexta os banheiro e a cozinha... então não sobra tempo, entendeu? No final de semana os menino neto dela vai pra lá e num dá tempo... entendeu? eu tenho que fazer comida, tenho que fazer tudo... quando eu saio de lá do meu serviço... eu saio quatro e meia... pego dois ônibus... eu não tenho tempo pra nada não.

Apesar de cumprir uma intensa carga de trabalho, com folgas somente aos sábados a partir das 17 horas e aos domingos, Lurdinha se considera satisfeita com sua rotina atual. Emocionada, faz uma reflexão sobre sua trajetória de vida e todo o sofrimento acompanhado da miséria material:

Eu falo assim o que eu ganho dá pra mim sustentar a minha casa entendeu? Eu tenho uma vida de rico hoje entendeu... sabe... se fosse aquela vida de antigamente eu Nossa Senhora... eu não queria não... é muito triste Mariana cê viver a vida assim... tem gente que fala assim... reclama... eu não reclamo da minha vida entendeu.

2.3.4 - Maria das Graças

Maria das Graças Gomes, também conhecida como Lia, branca, nunca se casou, não tem filhos e tem 42 anos. Nasceu na cidade de Itinga, interior de Minas Gerais, onde morou até os 8 anos. Ainda na cidade natal foi alfabetizada aos 6 anos em uma fazenda, próximo à sua casa, por uma professora que tinha se formado em magistério. Ela conta que essa alfabetizadora morava na própria fazenda na qual atendia a várias crianças da região, de diversa faixa etária. Dois anos após o início de sua escolarização, precisou parar os estudos para acompanhar a família que iria se mudar para Nova Europa, no interior de São Paulo e nessa cidade seus pais não puderam investir em matérias escolares “tinha que comprar material essas coisas... meus pais não tinha condições de comprar... por isso que eu parei de estudar”.

Atualmente seus pais²⁹ ainda moram em Nova Europa, não foram alfabetizados, e tiveram dez filhos, mas somente quatro são vivos e duas destas

²⁹ O Pai de Lia trabalhava na lavoura e sua mãe sempre trabalhou como dona de casa.

crianças morreram assim que nasceram. Dos quatro irmãos ainda vivos, o único homem estudou até a 4ª série, uma mulher se formou no ensino fundamental, a outra fez até a 5ª série e Lia é a única que continua a estudar.

Ela veio para Belo Horizonte acompanhada de uma prima e com o objetivo de trabalhar. Seu primeiro emprego como empregada doméstica foi aos 13 anos. Permanece na mesma casa há 23 anos e é a única entrevistada que além de trabalhar, mora na casa dos patrões³⁰. Seus dias de folga são sempre aos domingos e feriados.

Durante a entrevista, Lia estava matriculada na 5ª série; voltou a estudar no colégio X há três anos. Há muito tempo já era incentivada por seus patrões, mas conta da preocupação que tinha com as filhas do casal:

desde que eu fui pra esse pessoal... eles sempre me incentivaram a estudar aí eu ficava adiando... adiando... que as meninas era pequena... e eu não queria sair a noite e deixar elas sozinha... que quando eu fui pra lá... a minha patroa estudava a noite... ela fazia um curso e ela fez esse curso durante dois anos... dois três anos por aí... e eu que ficava com as meninas... e eu ficava com dó de deixar as meninas sozinha com o pai... isso não é desculpa não né...

Como já tinha passado pelo processo de alfabetização e mesmo no período em que não frequentava a escola, não parou de ler, “Eu sempre li. Lia... assim... as vezes eu não respeitava pontos e vírgula né... mas eu sempre li”. Dessa forma, quando retomou os estudos, pôde ser enturmada logo nas séries iniciais do ensino fundamental.

De todas as entrevistadas, ela é uma das que manifesta maior predisposição à prática da leitura “Eu leio jornal... leio revista *Isto É... Veja...* leio todo tipo de revista que aparece na minha frente eu sou curiosa pra ler”. Na casa onde trabalha é incentivada por seus patrões a ler frequentemente textos literários e jornais assinados por eles. Este incentivo acontece através de indicação e empréstimo de obras, livros presenteados, como também por meio de cobrança por parte do patrão em forma de perguntas sobre o enredo dos textos lidos.

³⁰ O patrão de Lia é arquiteto e sua patroa é administradora. O casal tem duas filhas, uma que faz doutorado na Alemanha e outra que fez Design de Moda na França.

Questionada sobre os assuntos que lhe despertam interesse na leitura do jornal, ela descreve:

Ai... eu leio sobre... como que tá... tipo assim... sobre a BHtrans... o que eles estão fazendo na cidade... sobre o governo... o que eles tão fazendo... propondo um posto de saúde... essas coisas assim que eu leio mais... sobre acidentes... sobre assassinatos (risos)... isso eu adoro ler... tipo quem morreu... quem deixou de morrer (risos)... eu pego a página do jornal e a primeira coisa que eu procuro é isso

continua a fala ressaltando também a parte que não lhe interessa:

Ah... eu gosto de ler muitas coisas pra falar a verdade... reportagem... sobre... sobre tudo eu gosto de ler... ficar informada... a única coisa que eu não gosto de ler e nem leio é política... não leio... detesto ler tanto que o pessoal lá... o meu patrão cobra de mim... e aí você viu o que é que aconteceu lá no plenário? Eu falo assim “eu não sei... eu não leio política”.

Na época da entrevista contou que tinha acabado de pegar emprestado com a patroa um livro, que ela indicou porque havia lido e gostado, mas não soube informar o nome, nem a história e justificou dizendo que ainda estava só folheando e não tinha iniciado a leitura dele porque assim como os colegas de turma, estava lendo *A Tulipa Negra* para fazer a prova da disciplina de português. Ela diz ter gostado de todos os livros indicados por seus professores, mas faz uma ressalva: “*O Natal do Aventureiro*... nós lemos o ano passado... no início ele é meio chato de entender, mas no final ele fica bacana”.

Lia comenta a diversidade de materiais impressos³¹ aos quais ela tem acesso dentro de casa, como livros literários, de auto-ajuda, jornais e alguns didáticos e para didáticos que ganhou da escola e aos quais recorre às vezes. Vale ressaltar que ela é a única entrevistada que ganha de presente somente livros³² de seus patrões, em datas comemorativas como aniversário e natal. Nesse ano ela já havia lido um dos que recebeu de presente, *Ana Terra*³³, de Érico Veríssimo, e relata

³¹ O uso do termo “materiais impressos” refere-se aqui a impressos destinados à leitura.

³² Estes livros são escolhidos pelos próprios patrões, levando em consideração o que eles acham que ela deve ler.

³³ *Ana Terra* é um capítulo de *O Continente*, livro que compõe a trilogia *O Tempo e o Vento*, de Érico Veríssimo. Ele traduz a dura vida de famílias de poucas posses que tentam construir uma base sólida na região, através do cultivo da terra e da criação de gado. Como em todo o livro, as passagens estão permeadas de crítica social, principalmente em relação à violência e aos privilégios que se originaram em uma sociedade onde terra é sinônimo de desigualdade.

ter gostado. Outro livro com o qual foi presenteada, há dois anos, mas ainda não terminou é *A hora da Estrela*³⁴ de Clarice Lispector, sobre o qual ela comenta ter achado a compreensão mais difícil “tem dois anos que ele me deu o livro e eu não consegui terminar de ler o livro ainda e o *Ana Terra* já é a segunda vez que eu estou lendo ele” e diz não ter gostado do livro. Além disso, afirma ser cobrada pelo patrão constantemente sobre a conclusão da leitura deste e de todas as obras que recebe como presente “ele me perguntou... ele me pergunta... se eu já li... se eu tô gostando... se eu terminei de ler... aí eu falo não... já... aí ele fica assim ‘já era pra você ter terminado’...”. Mas apesar da cobrança, ela fala com afeto sobre essa relação e exemplifica:

Eu falo com ele... ele me dá toda essa liberdade... eu falava assim... eu não entendi muito esse livro... esse livro é muito difícil de entender... aí ele “é difícil nada... essa leitura é super fácil de entender” aí eu falei assim... não... é difícil... aí ele tá assim “tá bom”.. aí ele aceita numa boa.

Lia considera que seus padrões e as filhas do casal são as pessoas que mais influenciam suas escolhas sobre o que vai ler; demonstra uma maior afinidade com a patroa “o gosto da minha patroa é mais parecido com o meu” e ressalta também as indicações feitas pelas filhas

Elas também me indicam... que elas lêem muito e quando elas gostam elas viram pra mim e fala assim “ó cê vai gostar desse aqui”... “ah esse aqui é meio chato”... “ num lê esse aqui não”... que as vezes o pai delas dá e elas num gosta também né... e elas lê assim mais por obrigação.

Questionada sobre os critérios que usa para a escolha de um livro que pretende ler, ela responde explicando como o livro deve estar organizado: “eu gosto de livro assim que conta uma história do começo ao fim... eu não gosto de livro que tem várias histórias junto” e exemplifica “normalmente eu procuro aqueles que tem história de romance... história de aventura... né... esse tipo de coisa assim”.

³⁴ Em *A hora da estrela*, Clarice escreve sabendo que a morte está próxima e põe um pouco de si nas personagens Rodrigo e Macabéa. Ele, um escritor à espera da morte; ela, uma solitária que gosta de ouvir a Rádio Relógio e que passou a infância no Nordeste, como Clarice. A linguagem narrativa de Clarice é, às vezes, intensamente lírica, apresentando muitas metáforas e outras figuras de estilo. E também é peculiaridade da autora a construção de frases inconclusas e outros desvios da sintaxe convencional, além da criação de alguns neologismos.

Sobre a frequência com que vai à biblioteca, comenta que hoje em dia frequenta pouco, mas que na terceira série ia com mais assiduidade porque a professora dava aula para a turma toda semana naquele local e era permitido aos alunos locar livros durante essas visitas. Ela prefere recorrer às obras disponibilizadas na casa onde mora, já que, segundo ela, tem total liberdade para tomá-las emprestadas. Além disso, às vezes compra livros em revistas³⁵. Quando não recebe indicação sobre leituras literárias, suas escolhas seguem relativamente um padrão

na hora que eu pego que eu olho a história que eu vejo que é bacana... dependendo do começo da história eu fico curiosa pra saber [...]A capa... assim também... se tem uma figura bacana... de um casal de namorados ou as vezes mãe com o filho... aí da vontade de ler pra ver qual que é a história, né?

Na casa, os espaços onde ela prefere ler são a sala, seu quarto e a cozinha, desde que tenha muita claridade, já que prefere a luz do dia – geralmente na parte da manhã – porque à noite sente muita cansaça, mas segundo ela, de vez em quando, dependendo do sono no dia, depois que chega da aula ainda recorre aos livros. Sobre as circunstâncias que a fazem perder a concentração e interromper a leitura dos textos, ela cita, assim como algumas entrevistadas, o telefone: “por isso que às vezes eu prefiro ler no final do dia... no final da noite ou bem cedo... que aí eu sei que o telefone não vai tocar e ninguém vai me chamar”. Apesar disso, ela diz que geralmente tem tempo para ler, mas que às vezes sente preguiça

eu não sei se é porque eu estudo à noite aí a cabeça fica meio cansada... aí eu fico... as vezes eu tô lendo aí eu falo assim ah não mas eu tenho que ir pra aula... tenho que terminar meu serviço pra poder ler... eu fico com essa preocupação na cabeça.

Lia despence seus dias de folga com visitas aos amigos, ao único irmão, que também mora em Belo Horizonte, costuma passear no zoológico, encontra o namorado e às vezes sai para fazer compras. Nestes dias ela geralmente lê somente jornais e revistas.

³⁵ As revistas aqui referidas são as que vendem por encomenda diversos produtos como cosméticos, utensílios de casa, etc. e entre eles é possível encontrar também livros.

2.3.5 - Maria da Ajuda

Maria da Ajuda Silva, casada, branca e com 37 anos é a mais nova do grupo pesquisado. Nasceu em Pedra Azul, na região nordeste de Minas Gerais, onde viveu e trabalhou até 1991 – ano em que veio para Belo Horizonte.

Seus pais trabalhavam na lavoura, não foram alfabetizados e tiveram oito filhos, sendo quatro mulheres e quatro homens. A mãe morreu há 10 anos e o pai, ainda vivo, mora em Pedra Azul. Dos sete irmãos da entrevistada, dois morreram e os outros ainda moram em sua cidade natal. Durante a infância, todos os irmãos trabalharam com os pais na lavoura, não iam à escola e ela conta que até hoje a primogênita da família não sabe escrever seu próprio nome. Aos 13 anos Maria da Ajuda começou a trabalhar como empregada doméstica.

Assim como Lia, Maria da Ajuda também frequentou a escola em um arraial de sua cidade natal “No arraialzinho da cidade de Pedra Azul porque a gente mora mesmo na fazenda...”, quando tinha 8 anos, mas sua escolarização nessa época durou pouco, aproximadamente três anos, porque:

meus pais moram em fazenda então eu cheguei a estudar até uns... só até a terceira série... e como lá não tinha professor... porque os professor tinha que sair da cidade pra ir dar aula pra gente lá na fazenda... só que a escola caiu... né... e o governo na época não quis... o prefeito de lá da cidade não quis fazer uma escola pra gente... a gente ficou sem estudar e os meus pais não teve condições de pagar aluguel pra mim vim estudar na cidade aí eu peguei e parei de estudar.

Comenta ainda que o restante da família que mora na cidade natal continua sem estudar e explica o motivo: “lá na fazenda onde que a gente mora tem escola só pras criança até dezoito anos... acima de dezoito anos não pode estudar mais...”.

Quando decidiu sair de Pedra Azul – com seus próprios recursos financeiros que, segundo ela, demorou a conseguir economizar, procurou uma vizinha para que escrevesse uma carta para sua prima que morava em Sabará, pedindo a ela que lhe arrumasse um emprego. Logo após enviar a carta, recebeu a resposta da prima, marcando a data e o horário em que estaria esperando por Maria da Ajuda. Ao chegar aqui, passou em uma banca de jornal, começou a procurar

algum trabalho ao qual pudesse candidatar-se e achou um anúncio que dizia “Precisa-se de copeira”. Ela narra esse dia com detalhes:

no dia seguinte... na segunda-feira ela me levou nesse local lá na Serra... aí eu... a... mulher ainda falou... a dona do escritório ainda perguntou se eu sabia ler aí eu fui e falei eu sei assinar o meu nome mais nada... *cê parece ser uma pessoa muito boa então a gente vai dar essa chance pra você... você trabalhar aqui conosco aqui porque você tem uma aparência muito bonita e tal e por isso eu vou ficar com você...* sem eu saber ler e escrever... tinha dezenove candidatas comigo... e ela me escolheu... eu achei bem surpresa um trem que precisava saber ler e escrever ela me colocou num escritório de advocacia...[...] eles me trocaram de cargo... me colocou eu como recepcionista cê num acredita... sem saber ler e escrever...

Ainda sobre essa experiência, ela descreve de que forma conseguiu desempenhar sua função mesmo sem saber ler e escrever:

cê num acreditava o quê que eles fazia por mim... eles fez assim... tipo um diário pra mim... colocava assim o assunto... o nome... assunto... de onde... entendeu... aí aquilo ali eu já sabia dentro dos quadrinho... na hora que o telefone tocava eu perguntava quem é você... seu nome... aí eu colocava o nome da pessoa... faltava letra mas tinha que colocar... de onde que é você... mas eu gravava tudo entendeu... assim as... eu pegava o nome das pessoas eu gravava... da onde que era... quem era a pessoa... da onde que não era... as vezes eu não sabia ler... assim falar o... dar o nome da pessoa... eu chegava e falava com o advogado... fulano de tal lugar ligou e fulano de tal lugar assim... aí ele já lembrava... e entrava na pasta dele e procurava o processo daquela pessoa... entendeu... e com isso eu fiquei com eles até o... uns oito anos eu fiquei com eles... no escritório.

Maria da Ajuda trabalhou nesse escritório até o estabelecimento fechar e quando isso aconteceu, um dos donos da empresa a levou para trabalhar como empregada doméstica em sua casa e hoje, 14 anos depois, ela permanece nessa residência.

Na casa da família empregadora, os patrões³⁶ têm dois filhos³⁷ homens, um com 18 anos e outro com 25 anos de idade. Sua rotina se resume a chegar ao trabalho às 8 horas e sair às 18, quando segue para a escola, e ao término das aulas, volta para casa, diferentemente da maioria das entrevistadas, que

³⁶ O patrão é engenheiro e ela não soube informar a formação de sua patroa, mas sabe que ela trabalha como gerente de banco.

³⁷ O primogênito faz o curso de engenharia química e o caçula cursa engenharia mecânica.

dormem nas casas onde trabalham. O tempo gasto no percurso do colégio até sua casa é de aproximadamente 1 hora e meia. Os dias em que tem folga são sábados, domingos e feriados.

Reside em Ribeirão das Neves com sua família e, ao chegar da escola todas as noites, faz a comida da família para o dia seguinte. Em sua casa moram nove pessoas ao todo: o marido, duas filhas, uma de 15 e outra de 12 anos, um bebê de 6 meses (filho da primogênita) e quatro sobrinhos³⁸. Todas as crianças e adolescentes da casa estão matriculados em escolas públicas próximas à casa. O marido trabalha como cobrador em ônibus urbano e também concluiu o ensino fundamental já na idade adulta.

Há quatro anos ela está na EJA do Colégio X e na ocasião da entrevista, estava no 1º ano do ensino médio. Conta como chegou à instituição e seu desconhecimento até então sobre a possibilidade de estudar na idade adulta:

Uma prima do meu marido[...] eu encontrei com ela na rua um dia e perguntei pra ela onde que ela tava indo... ela falou que tava indo pra escola... aí eu falei com ela indo pra escola? Aí ela falou é... *eu estudo no Colégio X...* eu perguntei pra ela cê num tá muito velha pra estudar não? Aí ela falou assim *não... num tô não... lá tem gente muito mais velha do que eu estudando...* aí eu falei uai... mas eu preciso estudar... eu preciso entender o que é que isso... aí ela falou *não... é uma escola lá que é de jovens e adultos* pode estudar aí eu falei ah não... você vai me levar nesse local... eu preciso ir... aí eu vim...

Animada com a possibilidade de dar continuidade aos estudos, buscou informações sobre como poderia se matricular e relata seu primeiro desafio: “me deu um relatório pra mim poder preencher né... [...] aí eu falei assim... meu Deus... mas eu não sei nem ler nem escrever... mas tudo que ela tava me pedindo ali naquele relatório onde que ela me deu eu dei conta de preencher... cê acredita?”. Afirma ainda ter sido muito bem acolhida.

Sobre o tempo que tem para ler, ela conta que o faz geralmente dentro do ônibus, mas essa prática só é possível quando consegue lugar para se sentar,

³⁸ Os quatro sobrinhos, que Maria Ajuda considera como filhos, moram na casa dela desde que a mãe deles morreu, há cinco anos e o pai sofre de alcoolismo.

o meu tempo é muito pouco também... ah um pouquinho que eu leio minhas revistinhas é só dentro do ônibus (risos) entendeu... e quando o trabalho que o professor dá aí eu pego firme mesmo e ainda peço o motorista pra deixar a luz acesa pra mim (risos)

e descreve as dificuldades que enfrenta em sua rotina diária e a vivência com o transporte público:

o dia que eu venho sentada aí eu consigo ler um pouco... agora o dia que eu venho em pé eu não consigo ler porque não tem como... que o meu ônibus anda super lotado... entendeu... porque no entanto dá uma hora uma hora e meia... trânsito livre dá uma hora... trânsito engarrafado dá uma hora e meia mais ou menos... então se eu venho sentada aí dá pra ler... entendeu... agora se eu venho em pé não tem como... aí no serviço eu chego por volta de oito horas... dez... quinze pras sete... e trabalho até cinco e meia... seis horas... aí já saio correndo.

Ainda a respeito das limitações de uma leitura feita no ônibus, ela fala sobre a difícil tarefa de se concentrar com pessoas próximas conversando alto e diz que, quando isso acontece, costuma ficar muito tempo na mesma página, na tentativa de compreender o que está lendo.

Para a prática da leitura literária, ela ainda relata outra dificuldade enfrentada agora que está cursando o ensino médio:

esse mês eu não peguei nenhum livro pra ler não porque tá muito corrido com as matérias... entendeu... e assim... como eu não tenho tempo de estudar nem em casa nem no meu local de trabalho meu tempinho é só dentro do ônibus então esse momento eu pego algumas matéria que eu to tendo muita dificuldade em física e química e matemática né...

Em relação ao local onde tem o hábito de pegar emprestado livros, ela afirma ser somente na biblioteca da escola porque na casa onde trabalha, os únicos livros disponíveis são os referentes aos cursos de graduação dos filhos dos patrões, e considera pequeno o tempo reservado para o empréstimo dos livros:

aqui na biblioteca cê pega o livro e cê tem que entrega com oito dias e com oito dias não dá tempo não (risos) aí eu venho três vezes pega o mesmo livro... aí eu vou marcando assim... eu anoto o número das páginas aonde que eu já li e vou anotando aí eu venho na biblioteca e pego o mesmo livro... entendeu... até eu terminar de ler ele todo (risos)

Questionada sobre qual obra havia lido até o mês de nossa entrevista (setembro), assim como quase todas as entrevistadas, Maria não consegue se lembrar com facilidade dos títulos e autores e depois que o gravador já havia sido

desligado, ela recorda um dos dois citados: *Os miseráveis*³⁹, indicado pela professora de português para a realização de uma atividade avaliativa.

2.3.6 - Vilma

Vilma Maria de Paula Silva tem 45 anos, parda, é casada, tem dois filhos e nasceu na capital mineira. Começou a frequentar a escola com 7 anos e meio e continuou até os 10 anos, quando já estava na 4ª série, em uma escola que hoje não existe mais, mas que funcionava no bairro Santa Terezinha. Segundo ela, como a escola que estudava só oferecia os anos iniciais do ensino fundamental, para dar continuidade aos estudos deveria se matricular no colégio mais próximo à sua casa, mas infelizmente para conseguir entrar na quinta série daquela instituição, tinha que ter no mínimo 11 anos, e ela estava “adiantada” seis meses. No mesmo período ela conta que seus pais estavam desempregados e arrumaram um trabalho para ela como babá.

O pai estudou até a 2ª série e a mãe fez somente a primeira e também começaram a trabalhar ainda muito novos. Ela conta que quando criança, sua mãe foi morar com uma família, que não a sua, para ser “companhia de uma criança” no interior de Jaboticatuba: “desde cinco anos, que ela foi ser babá, assim companhia de uma criança, né? Aí foi crescendo brincando com a criança até trabalhar” e conta de que maneira ela aprendeu a ler “hoje eu tiro o chapéu pra ela porque ela foi juntando as palavras na bíblia e leu um pouquinho, mas ela não sabia ler não. Só sabia assinar o nome dela e muito feio por sinal, até hoje ela escreve feio o nome dela”.

³⁹ *Os Miseráveis* é um clássico da literatura francesa escrito no século XIX por Victor Hugo e mostra como uma pessoa pode se transformar graças à ação de outra. No caso, a mudança ocorre quando um homem injustiçado recebe de alguém compreensão e generosidade. São relatados interesses e atitudes muito mesquinhos, mas também grandes gestos de desprendimento e bondade.

Atualmente ela mora com seu marido⁴⁰ e seus dois filhos no bairro Urca – próximo ao zoológico, em uma casa construída em um lote de propriedade de seus pais, no qual eles também construíram sua casa. Tem três irmãos: um homem que fez curso técnico em contabilidade e hoje trabalha como fiscal na Coca-Cola, uma irmã que concluiu o ensino médio e outra que estudou até a 4ª série e com todos eles mantém contato. Ela teve um casal de filhos que hoje têm 22 e 21 anos; a primogênita está no segundo período do curso de pedagogia na Pontifícia Universidade Católica (PUC-MG) e o caçula faz curso técnico em contabilidade no SENAC.

Dos 10 aos 22 anos de idade trabalhou em casas de família como empregada doméstica, quando então se casou. Relata que nas residências por onde passou as patroas não permitiam que ela saísse para estudar. Assim que se casou, conseguiu emprego em uma fábrica de malharia, da qual uma de suas ex-patroas era a proprietária, mas logo em seguida engravidou e precisou sair para cuidar dos filhos. Dessa forma, passou algum tempo trabalhando em casa, mas sempre cuidando também dos filhos de outras pessoas, além de exercer o ofício de sapateira. Hoje, Vilma trabalha no departamento de serviços gerais do prédio da educação infantil do Colégio X e está lá há seis anos.

Ao longo de todos esses anos, houve um determinado momento em que percebeu que deveria retomar os estudos:

eu via a necessidade de voltar a estudar foi quando meus filhos já estavam grandes na escola porque eu tive muita dificuldade de ensinar para-casa. Que aí é, meu filho que despertou essa vontade que eu ensinava para ele o para-casa chegava lá tava tudo errado e ensinava o para-casa tava errado, por as palavras em ordem alfabética, aí eu explicava assim, coloca todas as letras todas que são A, depois tudo que é B, sem saber como que colocar, as palavras em ordem alfabética. Aí a professora dele me chamou lá e falou que era pra eu ensinar ele o para-casa dessa forma, né.

⁴⁰ O marido de Vilma trabalha como pedreiro e estudou até a 7ª série.

e a partir desse episódio, entrou para o Telecurso 2000⁴¹. Nesse curso ela chegou a quase concluir o ensino fundamental, mas faz uma ressalva sobre sua certificação: “no Telecurso 2000 faltava a prova de história para concluir a oitava série só que não aprendi quase nada que só lendo livro e não tinha com quem tirar dúvida”. Nessa época ela começou a trabalhar no Colégio X e observou que eles ofertavam a Educação de Jovens e Adultos. Depois de um ano e meio que estava na instituição, buscou saber sobre a possibilidade de também estudar lá e de que forma conseguiria se matricular. Optou então por voltar para os anos iniciais do ensino fundamental, com aulas presenciais e explica o motivo: “É porque assim, eu conseguir passar nas provas, porque você vai lá pega apostila estuda ler o livro, né e é praticamente aquilo que você passa pra a apostila é o que cai na prova, mas você aprender mesmo assim não”. Na época da entrevista ela cursava o 1º ano do ensino médio.

Questionada sobre o que acha do curso que faz hoje, ela diz:

Fácil não é não mas aprendi muita coisa principalmente colocar as letras em ordem alfabética. Aí nesse dia que a professora ensinou eu chorei, foi até a Alessandra, aí ela, minto foi a professora Cláudia, né, aí na hora que a Alessandra a outra professora de matemática entrou na sala ela falou assim "oh Wilma hoje você tá diferente, você tá triste, o que aconteceu?" aí comecei a contar para ela e comecei a chorar, com a Alessandra, falei com ela que aqui que eu fui aprender como colocar as letras em ordem alfabéticas, as palavras aliás, e aí recordei de quando ensinava meus filhos errado, né, aí foi, aprendi muita coisa...

Durante o contato que tive com ela, nas oficinas já mencionadas, era perceptível, por sua participação, que é uma leitora frequente. Os materiais impressos que possui em casa e diz fazer uso são jornais que os filhos compram, revistas, livros literários e a bíblia. Além dos impressos para leitura que tem em casa, lê o jornal assinado pela escola, tem o hábito de fazer empréstimo de livros na

⁴¹ O Telecurso 2000 tem como proposta metodológica ensinar as matérias do ensino fundamental e médio via programas de televisão e apostilas impressas. Sua forma avaliativa funciona da seguinte forma: ao final de cada módulo o aluno deve requerer nas Secretarias Estaduais de Educação seu certificado de conclusão dos ensinos fundamental e/ou médio que pode ser obtido após a realização e aprovação em uma prova organizada pela própria Secretaria.

biblioteca pública e com as bibliotecárias do colégio. Conta que os livros que mais despertam seu interesse são os de aventura e romance.

Na época da entrevista, como já dito anteriormente, a biblioteca não tinha nenhum funcionário disponível no turno da noite, mas quando havia, Vilma conta que pegava sempre livros emprestados – uma média de 10 a 15 obras desde que entrou para o colégio – lá e relata sobre as indicações que recebia das bibliotecárias

quando eu tava aqui a Cláudia e a Soraia que são as bibliotecárias aí ela fazia "oh pega esse hoje" quando eu ia entregar "leia esse livro que você vai amar" eu não tenho hoje a relação, mas eu tinha uma agenda que eu tinha relação de todos os livros que eu li, aí eu não sei onde tá essa agenda...

Sobre os critérios que influenciam sua escolha ela responde que primeiro analisa o título, se a interessar, lê um pouco da introdução e se corresponder às suas expectativas, seleciona e inicia a leitura.

Pergunto sobre os três últimos livros que leu e com dificuldade em recordar os títulos, cita os assuntos trabalhados em cada um deles: “Uma história da Revolução Francesa, esse aí já é complicado o nome, da Revolução Francesa, nós vemos, esse das mulheres ele grosso... ah estou lendo um pedacinho da do livro também que é a história de Sofia que eu queria saber...”. A última obra citada é *O mundo de Sofia* – que pegou emprestado com uma professora da educação infantil do colégio onde trabalha – e tece comentários sobre ele: “É assim... razoável... parece muito mística, né.... aí assim pra mim que não consigo interpretar bem, aí tem hora que eu tenho dificuldade, mas eu quero ir....”. Ressalta ter gostado muito de ler *A Tulipa Negra*, indicado pela professora quando estava no ensino fundamental, mas se queixa da atual obra que deveria ler – *Cem dias entre o céu e o mar*⁴² para fazer prova, e explica que às vezes durante essa leitura sentiu

⁴² A experiência descrita em *Cem dias entre céu e mar* por Amyr Klink tem uma narrativa escrita em estilo poético, em que relata sua viagem de cem dias no mar contados um a um, todo seu cotidiano, desde o café da manhã até deitar-se. Fala de suas alegrias, suas tristezas e as dificuldades que lá enfrentou e mostra a expedição feita por esse navegador e autor. A viagem iniciou-se no dia 10 de junho e terminou no dia 18 de setembro de 1984, e durante esse período, Klink atravessou o Atlântico Sul, tendo como partida o porto de Lüderitz, na Namíbia e como chegada, Salvador, na Bahia.

dificuldade de interpretar. Sobre artigos de jornal e revista, ela também dá sua opinião do que acha interessante ou não:

Ah, tem assim de coisas, quase não acha, coisas boas, mas tem uma notícia assim "ah, aconteceu isso na vida de fulana" então eu vou ler, e tem umas tragédias que a gente ler, tem umas tragédias que começo e aí, parece que dá um aperto no coração, e não termino não. Agora única coisa que não me interessa mesmo é futebol, até economia já li um mocado, economia, política, coisas de política assim eu leio, um pouco, embora não entendo muito, mas eu leio um pouquinho.

O tempo que Vilma tem para ler é durante o horário de almoço e o período que está em trânsito dentro do ônibus, entretanto diz enfrentar algumas dificuldades para conseguir lugar para sentar e assim realizar suas leituras, "eu tenho que trazer na bolsa e vê se tem lugar no ônibus, porque ler em pé naquele ônibus apertado não tem como, a gente carregando bolsa, pasta, não tem como, né", mas que de qualquer forma sempre tem algo consigo para ler. No caso da leitura da bíblia, ela reserva todos os dias, antes de dormir, um tempo para ler e "meditar um pouquinho".

Ela apresenta um nível de concentração diferente das outras mulheres do grupo pesquisado e afirma que quando está lendo e considera o assunto interessante, "você pode fazer o barulho que for, a conversa que for, a música que for, que eu continuo viajando na leitura, aí se a leitura não tiver muito legal aí eu não tô concentrada na leitura, aí qualquer coisinha me interrompe". Relata ainda, um episódio em que estava lendo uma história de romance dentro do ônibus e envolvida com os acontecimentos do texto falou alto: "porque você não foi morar na rua dele!", dialogando com um dos personagens e que quando se deu conta de sua demonstração de sentimento, percebeu que as pessoas que viajavam com ela a observavam "aí eu lembro que esse dia foi o maior mico".

Segundo ela, o tempo que tem para ler é muito pouco e diz que os dias de folga no trabalho são os sábados na parte da tarde, os domingos e feriados, e descreve de que maneira despense esse tempo:

domingo eu lavo roupa, domingo eu passo roupa, domingo arrumo a casa, faço comida, então assim o tempo livre é pouquíssimo. Agora sábado a noite, depois da missa dou prioridade para dar atenção pra eles. A gente sentar conversar um pouquinho porque a gente encontra é final de semana, né,

durante a semana é assim "bença mãe" deus te abençoe, fui, tchau, então conversa não tem.

Vilma explica que o filho chega em casa às dez e meia da noite, a filha às nove e quarenta e quando ela chega, geralmente depois de onze e trinta, eles já estão dormindo. Segundo ela, quando a filha não trabalhava e nem estudava, podia contar com sua ajuda na organização do lar, mas que agora ela não tem mais tempo:

com minha filha estudando eu tenho que dá mais prioridade os estudos dela porque ela me ajudava demais no final de semana, ela não trabalhava nem estudava, aí depois ela arrumou as duas coisas, né, aí eu não posso ficar cobrando dela "ah você tem que arrumar casa, fazer isso, fazer aquilo" então a faculdade é mais puxada que meus estudos.

2.3.7 - Maria Luiza

Maria Luiza é muito comunicativa, desenvolta para falar e manifestou satisfação quando apresentamos o interesse em entrevistá-la. É a única do grupo entrevistado que não participava das oficinas e o primeiro contato que tivemos com ela foi na biblioteca da escola, quando ela entrou, selecionou um livro que estava entre as estantes e afirmou adorar ler. A entrevista foi feita no próprio colégio, uma hora antes do início da aula.

Maria Luiza da Silva tem 58 anos, é negra e nasceu em Feira de Santana, interior da Bahia, onde morou durante toda a infância. Foi criada pelos avós, porque sua mãe, depois de ter ficado viúva, se casou e mudou-se para Vitória, capital do Espírito Santo. Quando ela tinha 13 anos, sua mãe buscou os três filhos que havia deixado na Bahia, para levá-los consigo para a cidade capixaba e foi lá que frequentou pela primeira vez uma escola, mas pôde estudar somente por 2 anos e segundo ela, "foi muito pouco, mas foi muito bem estudado que muita coisa eu ainda lembro daquela época".

A mãe continua morando em Vitória, mas sempre se falam por telefone e todo ano ela costuma viajar para visitá-la. Maria Luiza tem dois irmãos homens, um deles é formado e trabalha com administração de empresas e mora em São

Paulo, o outro não teve uma formação específica, mas segundo ela, é “um grande eletricitista” e mora em Belo Horizonte.

Casou-se com 18 anos, mas permaneceu casada por oito anos porque o marido faleceu quando ela tinha 26. Desse casamento teve quatro filhos, dois homens e duas mulheres, entretanto o caçula morreu logo após completar 19 anos de idade – hoje ele teria 33 anos.

Chegou a Belo Horizonte em 1985, trazendo os quatro filhos, para visitar o irmão, e afirma ter se apaixonado pela cidade. Nessa nova etapa de sua vida, trabalhou “no Sem Terra de Santa Luzia” e ajudou a construir o bairro Nova Conquista, lugar onde vive até hoje. Conta ter conseguido o registro de uma parte da terra também para si e fala sobre a relação estabelecida com os moradores da região: “Com a equipe nós conseguimos a terra para os Sem terra que eu também consegui um pedacinho pra mim e fui tomando amor pelos mineiros achei um lugar maravilhoso de criar filhos e terminei de criar meus filhos aqui em Minas”. Relata ter sido bem acolhida e se autodenomina “baianeira”, referindo-se à mistura da identidade baiana com a mineira.

Seus três filhos concluíram o ensino médio e uma das filhas, a mais nova, fez o magistério, mas trabalha na área de tratamentos estéticos na cidade de Colatina. Os outros dois moram em Santa Luzia, sendo que o único filho homem, havia se divorciado e estava morando com a mãe e a outra filha mora no mesmo bairro que ela. Na ocasião do nosso encontro, a filha de Maria Luiza também estava passando alguns dias em sua casa, com o marido e os quatro filhos⁴³, porque “a casa dela tá muito ruim tá chovendo muito o nenenzinho que ela tem tá com problemas respiratórios então está comigo”.

No período da entrevista estava desempregada, mas contou que sempre trabalhou como empregada doméstica “desde assim quando eu me conheço assim como adulta, como pessoa trabalhadora, é sempre em casa de família, porque eu não tinha uma formação assim, pra trabalhar em outro ramo”. Mas ela

⁴³ O neto mais velho de Maria Luiza tem 9 anos e o mais novo, 6 meses.

também descreve outros trabalhos que desenvolve em casa para conseguir renda para suas despesas:

eu faço trabalho artesanal, eu gosto muito de crochê eu gosto muito de pintura, eu faço grafite com as mãos, [...] eu tenho um conhecimento muito grande na área de bijuteria, então assim eu tenho a minha renda essas coisas, essa minha habilidade que eu faço pra me manter, aí vou pra feira aos domingos, vendo algumas coisas, ajuda no meu orçamento.

Além dessa fonte de renda, seu filho também ajuda com as despesas da casa, como a conta de luz, telefone e água.

Na data de nosso encontro, Maria Luiza estava matriculada na 6ª série e conta como entrou para a EJA do colégio X, no ano de 2009,

[...] eu trabalhava aqui pertinho, e procurei o que tava acontecendo que eu via muitas pessoas aqui durante a noite, assim, passava das seis horas já começava aglomerar pessoas, e eu procurei me informar pra saber o que estava acontecendo. Aí me comunicaram que aqui existia o EJA, eu não desisti, enquanto não me matriculei não entrei pro EJA e fui muito bem acolhida, muito assim, bem vinda, como diz né, e graças as Deus passei todas as minhas provas e continuo estudando.

Ela se refere ao movimento na porta de escola nos momentos de entrada e saída de discentes.

No processo de inserção no curso, ela apresentou seu histórico escolar e foi admitida na 5ª série. Mas antes de iniciar os estudos no atual colégio, ela diz ter feito um curso supletivo, no SESI de Santa Luzia, e chegou a concluir o quarto ano lá. Espontaneamente durante nossa conversa, revela ter o desejo de fazer o curso de enfermagem “para trabalhar com as pessoas, ajudar as pessoas, que é o que gosto de fazer”, demonstrando ter projetos para o futuro ligados à vida escolar.

Assim como a maioria das mulheres entrevistadas, ela também estava lendo *A Tulipa Negra* para a prova e afirma que estava gostando muito do texto. Chega a contar um trecho da história “incruí ganância, sofrimento, amor, paixão, incruí essas coisas, esses pormenores que essas... é uma história muito comovente”. Mas este não era o único livro que estava lendo, ela também tinha iniciado outro do qual não lembrava o nome, mas cita a escritora: Ágatha Christie.

Comenta seu interesse sobre os assuntos relacionados ao nosso país “sempre tô com um livro na mão tô na história do Brasil, na nossa geografia brasileira mesmo... dentro do nosso brasilzão aqui como começou essa coisa toda, né” e continua a fala enquanto também reflete:

Inclusive uma história que eu sou apaixonada é a história da confiança mineira, né, do Joaquim José da Silva Xavier, que é o Alferes né, a nossa história de Minas, da mineração do ouro que Portugal levava, então isso eu vou entrando por aí a dentro, né, e acho coisas muito interessante, né, e eu fico assim pensando, que nosso Brasil tão rico Mariana, tão rico, tão maravilhoso porque a gente vive numa miséria tão tamanha, né?

De todas as mulheres do grupo pesquisado, Maria Luiza é a que demonstra guardar melhor os títulos dos textos, os nomes dos livros e autores que leu e descreve algumas das obras de que gostou:

tem um livro que 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, você não conhece essa autora, é, Jorge Amado, eu gosto muito de Jorge Amado, as histórias dele são fantástica, 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 to lá dentro, eu to 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.

A rotina diária de Maria Luiza segue a seguinte lógica: durante a parte da manhã desenvolve seus trabalhos manuais, dos quais tira sua fonte de renda, faz o almoço, de tarde reserva entre uma a duas horas para leitura e depois se prepara para a aula.

Questionada sobre de que forma tem acesso aos materiais lidos, comenta que gostaria muito de frequentar uma biblioteca, mas a que existe em sua cidade fica distante de sua casa, o que não a impede de encontrar os livros, já que ela é a única de todas as entrevistadas que utiliza sebos:

Eu gosto muito daqueles livros mais antigo de tanto que eu sou assim, vamos dizer assim, um apelidinho assim, eu sou ratinha de sebo (risos) você sabe o que é sebo, né? Livros antigos que ta lá que o sebo ta vendendo baratinho você vai lá e encontra história maravilhosa e você lê aquilo você fala assim "mas isso aconteceu?" se tá lá escrito aconteceu, né.

Ainda em nossa conversa sobre leitura, ela revela sonhar com uma “mini biblioteca, um espaço de leitura pra pessoas que quiser chegar e ler”.

Demonstra ter uma visão de super valorização da cultura escrita e diz recorrer a ela quando busca alguma informação sobre algo, considerando as informações registradas como verdade:

antigamente, nossos, meus avós por exemplo meus tataravós como diziam aí, um fio de cabelo era um documento pra eles, mas hoje na nossa era, época, não é nada assim é o preto no branco que vale é a escrita que vale tudo, né, é o conhecimento que você tem da escrita se você colocou no papel está colocado, você não pode desmentir que é nós estamos fazendo aqui agora, né, o que eu to falando não vou poder desmentir porque está constatado, certo?

O momento destinado à prática da leitura por Maria Luiza parece ser algo “mágico” e que ela trata quase como “sagrado”. Dessa forma, parece se envolver com os enredos como se fizesse parte deles. Nesse trecho ela descreve o ritual seguido antes de iniciar uma obra:

eu tomei por hábito nunca começar o livro pelo primeiro capítulo (risos). [...] eu vou no prefácio, leio as primeira páginas, vou olhando aí eu digo assim é uma história interessante aí eu entro naquela história. [...] eu entro assim, mas eu nunca entro de uma vezada numa literatura, num livro, eu gosto de primeiro eu gosto de conhecer, [...] eu gosto de explorar o autor. Igual quando eu pego Monteiro Lobato quando eu pego o Ziraldo, quando eu pego a Ana Carolina eu gosto de saber porque motivos eles começaram aquela história, né?

Maria Luiza sente orgulho dos conhecimentos adquiridos por meio da leitura e conta um episódio em que seu neto pede auxílio para fazer o “para-casa”:

ontem o meu netinho tava falando comigo assim "vovó a professora quer que eu forme uma frase sobre Singapura, o quer vem dizer Singapura" e formar uma frase sobre o abacateiro. Eu falei assim, [...] meu filho eu já vi falar de Singapura nos Atlas, e eu tenho meus atlas lá em casa e corri nos Atlas. Mas eu falei assim, [...], Singa quer dizer, casas, também significa casas prédios, metrópoles, porque eu já verifiquei isso nos meus livros, e eu faço muito caça-palavra, e nas caças-palavras ensina muito pra gente. Aí quando eu fui pesquisar, o João-de-barro faz as singas dele nos abacateiros, né, nas grandes metrópoles, é difícil para os pássaros construir seus ninhos mas tem sempre um pé de abacate um pé de manga um pé de disso um pé de aquilo, e os João-de-barro, constrói suas singas, [...], singa significa casa também,

emocionada, ela conclui o ocorrido:

então ele olhou pra mim e falou "vovó, a senhora é tão inteligente" (risos) e eu te amo! Foi gradativo pra mim quando eu escutei isso do meu filho, eu uma pessoa que não tive praticamente não tive nem uma base pra dar essa instrução para o meu neto que hoje ta super avançado no ensino, né, [...], eu fiquei muito satisfeita (risos).

De todas as entrevistadas ela parece ter o perfil mais questionador e a única a frequentar sebos. Mas, assim como as outras mulheres pesquisadas, tem que superar diariamente as dificuldades para conseguir exercer seu direito à educação.

CAPÍTULO 3

AS REGULARIDADES DOS CASOS INVESTIGADOS

Fundamental, ao promover a leitura, é convocar o sujeito a tomar da sua palavra. Ter a palavra, possuir voz, é antes de tudo munir-se para fazer-se menos indecifrável. Ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento. É evadir-se com o outro sem, contudo, perder-se nas várias faces da palavra. E mais, ler é encantar-se com as diferenças. Ler é deixar o coração no varal. É desnudar-se diante do texto.

Bartolomeu Campos de Queirós

O propósito deste trabalho é compreender algumas das práticas de leitura de mulheres educandas da EJA, que estejam regularmente matriculadas em turmas do Ensino Fundamental e Médio da Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede particular de Belo Horizonte, situada na região central da cidade. A EJA, na instituição que é nosso campo de pesquisa, é mantida por meio de filantropia⁴⁴ e oferece aos educandos desde a alfabetização ao ensino médio. É nesse contexto que propusemos investigar o contexto e as próprias práticas de leitura literária a serem acompanhadas e analisadas. Buscamos reconstruir elementos que nos auxiliem a pensar a estrutura das relações sociais dos sujeitos nos espaços citados, buscando conhecer quem e o que poderia influenciar nas decisões desses sujeitos, principalmente em relação ao objeto desta pesquisa.

Contudo, como dissemos anteriormente, enfrentamos algumas dificuldades em nosso percurso de investigação. Entre essas dificuldades destacamos a de acompanhar as mulheres no trabalho e em casa, pois muitas são empregadas domésticas, algumas delas habitam a residência do patrão e essa interferência em suas rotinas não seria bem vinda. Mais ainda, tivemos dificuldades em encontrar as leitoras frequentes do texto literário, o que pode ter ocorrido por

⁴⁴ A Constituição Federal permite a livre iniciativa privada ao ensino, sendo obrigada a atender às condições de cumprimento das normas gerais da educação nacional, sob a autorização e avaliação de qualidade pelo Estado. Dessa forma, as escolas intituladas comunitárias, confessionais ou filantrópicas têm que comprovar finalidade não-lucrativa.

uma contingência do momento da pesquisa, o fato de a biblioteca da escola não ter funcionário disponível no turno da noite durante o ano de 2009, ano em que realizamos a coleta de dados e entrevistas, fez com que ela ficasse fechada para os educandos da EJA e dificultou esse trabalho de identificação e acesso às leitoras.

Realizamos um trabalho exploratório sobre a formação de leitores literários adultos com escolarização irregular e extemporânea. Ressalto ainda que este estudo não pretende comparar as práticas de leitura ou mesmo a formação desses sujeitos com as de outros leitores. Buscamos entender o que contribui para tornar essas mulheres leitoras; que 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?

Segundo Chartier (1994), “Deve-se levar em conta que a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos.” (p. 13). Assim, propusemo-nos a entrevistar e a observar essas mulheres na escola e, quando necessário e 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 uma investigação de um fenômeno social, esta pesquisa envolve as leitoras, o ambiente escolar e o meio social.

A leitura, de modo geral, nunca foi tão prestigiada como agora, neste terceiro milênio. É “alvo de agressiva plethora de elogios e manifestações de apreço” (Zilberman, 2000, p.17). Reflexo disso é a preocupação cada vez mais evidente de que o Brasil se torne uma sociedade leitora, haja vista a existência de incontáveis programas e políticas públicas de distribuição de livros (entre eles, Literatura Para Todos, dirigido à EJA e o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares), seminários, simpósios e projetos que visam à incrementação da leitura no país. Discute-se a formação do leitor competente, capaz de ler as linhas e as entrelinhas, o texto e o contexto. Juntamente com a imagem desse modelo de leitor, veicula-se, também

fora do meio acadêmico, a imagem do trabalhador moderno, versátil, sujeito escolarizado, que manipula diferentes tipos de textos e resolve, igualmente, diferentes tipos de problemas.

Diante disto, não há o que contestar: a leitura é algo necessário tanto na vida social como para a fruição individual e precisa ser socializada. Ela torna-se importante não só porque perpassa toda e qualquer disciplina do currículo escolar – mesmo as ciências exatas não prescindem da leitura – mas também porque é uma prática que serve como chave para a abertura dos horizontes escolar, profissional e social, estando, assim, na base da construção da própria cidadania em sociedades grafocêntricas como a nossa. Contudo, fatores econômicos, culturais, sociais e políticos são obstáculos ao acesso à leitura e à integração desse hábito no cotidiano das pessoas, principalmente, os trabalhadores das classes populares.

Em relação ao acesso à leitura, observa-se que existe, no Brasil, uma diferenciação, pautada em diferenças sociais, no que tange a possibilidades e objetivos de aquisição da escrita. Para classes com maior poder aquisitivo, aprender a ler significa refletir sobre a própria sociedade, significa oportunidade de conservar seu status social ou ascender social e culturalmente. Para classes trabalhadoras, a aprendizagem da leitura ganhou um aspecto utilitário, requerida muitas vezes para facilitar o ingresso no mercado de trabalho ou mesmo aumentar o desempenho e produtividade no emprego.

Esse caráter pragmático que a leitura adquiriu junto às camadas populares refletiu-se, muitas vezes, nas pedagogias empregadas nas escolas destinadas a elas, de forma que o ambiente escolar tem procurado ensinar a ler, mas não tem conseguido formar leitores. O ensino, não raro, é restrito ao predomínio da leitura funcional; muitas vezes o trabalho de alfabetizar não se desprende da codificação e decodificação, ou seja, a união das letras e das sílabas, mas não permite um verdadeiro mergulho nas informações do texto.

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, más condições econômicas, bibliotecas raras e distantes dos locais de trabalho e moradia, entre

outros fatores, não houve a formação de leitores competentes e sim, de decifradores de letras. 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, e 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).

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 comuns às outras mulheres brasileiras, bem como características peculiares que podem estar associadas ao perfil específico dos sujeitos inseridos na EJA, por exemplo, 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 estes sujeitos se inserem. Estes 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. E como afirma Ceccantini:

(...) deixada de lado uma visão ingênua que, muitas vezes, imaginava a leitura como um caminho espontâneo e natural, percorrido apenas pelos que possuíssem uma “queda”, 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, ou seja, 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 a escola para trabalhar, assim como aconteceu com Vilma, Maria das Graças e Maria da Ajuda.

Diante dos dados apresentados, podemos dizer que nem o ambiente nem as pessoas que os circundavam na infância foram favoráveis 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 eles, apresentando, motivando o interesse, entre outros.

O ambiente, o nível socioeconômico dos pais, somados com a 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 esvazia 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 quê 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, esse 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 Educação de Jovens e Adultos, de modo geral, percebe a necessidade de desenvolver as diversas habilidades dessa prática, o que faz com que seus patrões 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 do qual assina e em datas comemorativas a presenteia com livros.

Ribeiro (1999) observou que as pessoas que apresentavam um nível de habilidade de leitura e de escrita além do esperado para a sua escolaridade eram aquelas que possuíam a oportunidade de desenvolver essas habilidades no contexto do trabalho. Por outro lado, aquelas que apresentavam habilidades aquém do esperado para seu nível de escolaridade não possuíam no trabalho oportunidades para manter ou desenvolver as habilidades adquiridas na escola.

Do grupo pesquisado, todas têm ou já tiveram a experiência de trabalhar como empregada doméstica e, na maioria dos casos, foram inseridas nesse ofício desde muito novas, como Maria Odete que quando foi morar com a tia, aos 8 anos, já exercia atividades de casa com uma família que não a sua, recebendo em troca moradia e alimentação. Ainda aos 13 anos, Maria da Ajuda e Maria das Graças 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 passaremos a apresentar a seguir.

Em seu trabalho, a autora apresenta quatro casos de empregadas domésticas com reduzido capital escolar, com história de vida marcada pelo difícil acesso a materiais escritos, sobretudo na infância, e que trabalham para empregadores efetivamente inseridos na cultura escrita considerada legítima. O seu objetivo principal foi apreender e reconstruir as práticas de leitura e escrita constituintes da ocupação profissional, aquelas que fazem parte de suas vidas diárias. Além disso, buscou-se descrever os tipos de relações interpessoais construídas entre as empregadas e seus patrões e sua influência na relação das domésticas com a escrita. A pesquisa constatou, assim como verificamos em nossas entrevistas, que a ocupação de doméstica em meios letrados aproxima, de certa maneira, essas mulheres do mundo da escrita. Essa aproximação é atribuída pela autora a dois fatores principais:

1º) para exercer a sua ocupação estão presentes demandas práticas de leitura e de escrita doméstica que não são comuns nos seus meios de origem (ler receita, lista de compras, anotar recados).

2º) é favorecido o contato com uma diversidade de materiais escritos, acontece a observação ocasional de práticas de leitura e de escrita dos padrões e recebem demandas sobre a leitura e a escrita em situações diferentes daquelas vivenciadas nas famílias de origem.

Dessa maneira, vemos que um dos pontos em que o trabalho de Resende (2008), citado acima, corrobora os dados encontrados em nossa investigação, é justamente o fato de que o trabalho doméstico exercido em residências com famílias letradas favorece a aproximação das empregadas com o mundo da escrita. Ou seja, essas mulheres estão imersas em um ambiente letrado e são solicitadas a desempenhar tarefas que demandam a competência leitora.

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 padrões para o processo de escolarização. Citamos Maria Avelino, quando comenta sobre o investimento que sua patroa faz para estimular seu gosto pela leitura: “ela vai nas banca... compra aquelas historinha de... como é que chama gente... da Mônica... [...] põe tudo em cima da minha cama... eu falo õxe... 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 de Maria Avelino 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, com Maria das Graças, 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, um desejo adormecido, a 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 no caso de Lia e Maria Odete. Já Maria da Ajuda, mesmo aparentando ter fruição com a leitura literária, afirma ter somente o tempo em que está dentro do ônibus para realizar suas leituras – quando consegue lugar para sentar. Assim também acontece no cotidiano de Vilma, que não trabalha como doméstica, mas trabalha durante todo o dia e volta para casa todos os dias.

No caso de uma das entrevistadas, Maria Luiza, 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 história dele são fantástica, 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 to lá dentro, eu to 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

Diante dessa perspectiva, os resultados encontrados nessa pesquisa dialogam com a dissertação “Formação de leitores adultos com escolarização irregular e extemporânea”, de Silva (2003), que apresenta o perfil de quatro leitores adultos, na época matriculados no ensino fundamental do Projeto de Educação de Jovens e Adultos da UFMG. Nesse trabalho, a autora buscou compreender a interdependência de fatores na formação de leitores adultos com escolarização irregular e extemporânea e destacou a escolarização, a inserção no mercado de trabalho, a participação em movimentos sociais e o autodidatismo como condicionantes que mais se destacaram nas trajetórias analisadas. Ainda sobre a autonomia de cada um em buscar elementos para sua formação, Silva afirma em sua dissertação que:

O autodidatismo parece ser outro elemento de análise que nos ajuda a apreender as condições de formação de leitores, assim como, as redes de sociabilidade estabelecidas em torno do trabalho, da família e dos movimentos sociais e religiosos (SILVA, 2003, p.19).

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 Robert Scholes,

[...] para formar leitores não basta oferecer livros. É preciso buscar respostas e alternativas para algumas questões que tem a ver com a concepção de sociedade, de educação, de linguagem, de leitura e de literatura pelas quais optamos” (SCHOLES, 1991).

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 significado 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:

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 e CHARTIER, 1996, 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 padrões e com os filhos deles, pois comentam dessa forma terem 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, que são 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, se oferece 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 humaniza, de acordo com Antônio Cândido (1995), 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 (CÂNDIDO, 1995).

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 nunca ouviu falar sobre “Chapeuzinho Vermelho”; 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, 2007). 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 seja autônomo diante de uma obra, enfim, um leitor literário. Nessa perspectiva devemos levar em conta que:

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2007).

O termo letramento literário é utilizado aqui na perspectiva de Paulino:

Usamos hoje a expressão letramento literário para designar parte do letramento como um todo, fato social caracterizado por Magda Soares como inserção do sujeito no universo da escrita, através de práticas de recepção/produção dos diversos tipos de textos escritos que circulam em sociedades letradas como a nossa. Sendo um desses tipos de textos o literário, relacionado ao trabalho estético da língua, à proposta de pacto ficcional e à recepção não-pragmática, um cidadão literariamente letrado seria aquele que cultivasse e assumisse como parte de sua vida a leitura desses textos, preservando seu caráter estético, aceitando o pacto proposto e resgatando objetivos culturais em sentido mais amplo, e não objetivos funcionais ou imediatos para seu ato de ler (PAULINO, 2001, p. 117).

Um trabalho com leitura literária para leitores adultos com escolarização irregular e extemporânea provoca um pensar na aprendizagem ao longo da vida, conseqüentemente, na democratização do acesso não só à alfabetização. Nessa perspectiva, Cândido (1995) 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 para todos os docentes que trabalham com esse público e buscam intervenções com o objetivo de fomentar habilidades e práticas de leitura literária, se deparam com a dificuldade em encontrar textos que sejam acessíveis para as capacidades de leitura adquiridas na idade adulta e ao mesmo tempo que respeite a especificidade destes 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, 1993, p. 82).

Ou seja, uma coisa é esperar que por meio de suas práticas literárias os alunos deixem a Educação Básica na modalidade EJA ávidos por literatura brasileira e que tenham fruição ao ler Machado de Assis, por exemplo. Outra é se trabalhar a leitura literária como prática social, buscando-se melhorar as estratégias leitoras do educando, partindo do que faz parte do mundo social dele. Neste sentido, alerta Freire (1988), ensinar a ler, antes de ser encarado como um ato cognitivo, deve ser visto como ato político.

No entanto, a leitura faz parte do cotidiano dos seres humanos: lê-se para ampliar conhecimentos, obter informações simples ou complexas, por diversão ou descontração, ou seja, ao ler estamos alcançando alguma finalidade. O ato de ler é, antes de tudo, uma atividade que se processa entre autor/texto/leitor, é através da

interação desses elementos que se atribui um significado ao que se lê. Embora o conteúdo do texto seja o mesmo, duas pessoas com objetivos diferenciados podem dele extrair informações distintas.

A democratização ao acesso a materiais impressos é uma discussão de fundamental importância, e quando tratamos de leitura literária está em jogo ainda a formação da prática dessa leitura com fruição, direcionando-nos à idéia da principal luta da EJA: direito à educação em sua visão mais ampla.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, observar os modos e meios pelos quais o livro chega até o aluno é muito importante. Isto porque se pode investir na eficácia dos mediadores mais comuns na vida de um aluno da EJA e, certamente, dentre eles está a escola que agora frequenta. Assim, proporcionar o contato com a leitura, direcionando medidas pedagógicas para aprimorar o acesso aos livros, como, por exemplo, incentivar a associação dos discentes a uma biblioteca, é um primeiro e interessante passo para democratização da leitura na EJA.

Do latim *mediatore*, o termo mediador é definido como *aquela que intervém*. Tratando-se da leitura, podemos considerar que o mediador do ato de ler é o sujeito que torna próximos leitor e texto, facilitando essa relação, instigando o desejo de ler.

Petit (1999), no texto *El papel de los mediadores*, mostra papel decisivo dos mediadores no cultivo do hábito de leitura de algumas pessoas. Enfatizando, particularmente, o papel da biblioteca como mediadora de leitura, a pesquisadora francesa colhe depoimentos de jovens que tomaram gosto pelos livros, porque foram influenciados por uma bibliotecária ou uma professora que os incentivava. Sobre o papel dos mediadores, diz Petit:

O gosto por ler não pode surgir da simples leitura dos livros. Um saber, um patrimônio cultural, uma biblioteca, podem ser letra morta, se nada lhes da vida. Sobretudo, se as pessoas não se sentem autorizadas a aventurar-se na cultura letrada, devido sua origem social (...) assim, o encontro com um mediador é essencial (Petit, 1999, p.14).

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

Cândido se refere. O texto literário traz em si mais que uma possibilidade de leitura, e, 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.

Desta 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.

A leitura não pode ser pensada apenas como procedimento cognitivo e afetivo, mas também como ação cultural historicamente constituída. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Cândido demonstra na sua obra *Literatura e Sociedade* que a Sociologia da Literatura permite uma análise da obra artística através da fusão *texto/contexto*. O elemento histórico-social, na visão do autor, teria implicações na constituição estética da obra, já que

(...) hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o *externo* (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um

certo papel na constituição da estrutura, tornando, portanto, *interno*.(Cândido, 1976, p.4).

Sob essa ótica os fatores externos são avaliados *por si só*, sem se levar em consideração o fato de determinada obra ser boa ou ruim, do ponto de vista estético. O que importa é pesquisar como e por que o texto chega até tal público, as interferências sociais na formação do gosto das classes sociais, etc. Por isso, optou-se por bibliografias que abordassem a sociologia da leitura como fundamentação desta pesquisa, já que interessa, num primeiro momento, averiguar a presença da leitura na vida de mulheres inseridas na EJA e não, exclusivamente, analisar intrinsecamente o que ele lê.

Já Silva (1986) afirma que, em uma perspectiva política, as condições de letramento extrapolam o campo das ações individuais e envolvem questões mais amplas de política social, revelando que outras condições, de ordem sociopolítica e econômica são necessárias para que a prática da leitura seja efetivamente exercida.

No que se refere ao processo de desenvolvimento do gosto pela leitura, sabemos que há fatores que contribuem, ou não, para que isso aconteça. Não é possível traçar um único percurso, dizendo o que e como fazer para formar um leitor de literatura, mas é possível traçar determinantes do dia a dia que influenciam e colaboram para o processo do gostar de ler, entre os quais fatores como o ambiente familiar e escolar são os mais marcantes. Esse gostar contribui, para além da formação de mais um leitor, para a formação de uma pessoa que sabe questionar, contestar e se posicionar frente à realidade. Um indivíduo que terá mais possibilidades de participar dos contextos que a sociedade oferece, expondo suas opiniões com argumentos mais sólidos que sustentarão suas idéias e posicionamentos; afinal, como afirma Soares (2004), a leitura literária tem, potencialmente, a capacidade de democratizar o ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A expectativa inicial da pesquisa era a de encontrar um maior número de leitores com mais assiduidade à leitura literária. Então, propusemos neste trabalho acompanhar algumas das práticas de leitura de mulheres educandas da EJA, que estejam regularmente matriculadas em turmas do Ensino Fundamental e Médio da Educação de Jovens e Adultos de uma escola da rede particular de Belo Horizonte, situada na região central da cidade. Como mencionado anteriormente, não tivemos a possibilidade de procurar por essas pessoas no espaço da biblioteca e utilizamos nossa oficina para encontrá-las. No grupo encontrado, durante esse trabalho, nossas expectativas foram parcialmente atendidas, e decidimos por analisar tanto leitoras com prática frequente de leitura, quanto as não tão frequentes. Dessa forma, reconstruímos a estrutura das relações sociais dos sujeitos nos espaços citados, buscando conhecer quem e o que poderia influenciar nas decisões desses sujeitos, principalmente em relação ao objeto desta pesquisa.

No primeiro capítulo, foi feita a problematização acerca do acesso à educação e à literatura entre mulheres na EJA. Dessa forma, a temática foi abordada na perspectiva do acesso à educação continuada e às práticas a ela relacionadas, negando a idéia da necessidade exclusiva da alfabetização para jovens e adultos e reafirmando o conceito de educação continuada.

Dando continuidade à discussão apresentada, o segundo capítulo apresenta mais detalhadamente o campo de pesquisa, assim como a metodologia utilizada para a coleta de dados, cotejando com a bibliografia estudada. Ainda nesse capítulo, os perfis das entrevistadas foram traçados, destacando-se as trajetórias de vida e a atual prática de leitura em seu sentido mais amplo.

No capítulo três objetivamos caracterizar as sete mulheres pesquisadas e as suas respectivas práticas de leitura quanto à ocupação, escolarização, migração e práticas culturais, dentre elas as religiosas. As realidades sociais singulares foram apresentadas, muitas vezes, em uma perspectiva de comparação entre os casos. A idéia foi a de que a compreensão das singularidades

e regularidades dos casos seja proveitosa para se analisar os encontros e desencontros entre leitura literária e vida cotidiana.

Embora haja características que as aproximam, 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 às 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.

Concluimos que os patrões são os principais mediadores de leitura, já que há a possibilidade da convivência com 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.

O aprofundamento sobre esse tema torna-se necessário, tanto no que tange ao âmbito social como ao acadêmico, para problematizar e discutir as questões educacionais da atualidade, em que se atribui grande importância à formação de leitores. Ao abordar aspectos referentes ao acesso à leitura e à participação dos mediadores – indispensáveis para o desenvolvimento da educação –, esta pesquisa também pretende contribuir para a discussão da necessidade e da melhoria das políticas públicas de leitura, assim como para o entendimento de alguns aspectos fundamentais relacionados ao trabalho para o incentivo das práticas da leitura literária.

O trabalho acadêmico reflete muitas vezes alguns limites da vida pessoal do pesquisador, e que nos impedem de aprofundarmos o quanto gostaríamos na temática investigada. Por outro lado, nos lança a novas pesquisas que possibilitem uma ampliação do nosso olhar sobre o campo e sobre a própria

vida. Trata-se, portanto, de um primeiro movimento de investigação que, certamente, terá desdobramentos futuros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Juliana Valéria; EITERER, Carmem Lúcia. O letramento literário e a educação de jovens e adultos. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR), v. 9, p. 149-160, 2009.

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

ALMEIDA, Jane Soares de. *Ler as letras: por que educar meninas e mulheres*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, Campinas (SP): Autores Associados, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo : Pioneira, 1998.

ARAUJO, Renata Rodrigues. *Sobre noções de constituição do sujeito: mulheres alfabetizadas têm a palavra*. Trabalho apresentado na 30ª Reunião Anual da ANPEd (2007). GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas.

ARROYO, Miguel G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO / MEC / RAAAB, 2005. Coleção educação para todos, n. 3. p. 221-230

BATISTA, Antonio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; RIBEIRO, Vera Masagão. Cultura escrita no Brasil: modos e condições de inserção. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, jul/dez 2004.

BORDINI, Maria da Glória, AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação liberdade, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

_____. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BRASIL. Lei 9394 – LDB – *Lei das Diretrizes e Bases da Educação*, de 20 de dezembro de 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação*. In: Vera Masagão Ribeiro (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

CÂNDIDO, Antônio. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos*. São Paulo, Martins, 1959.

_____. A literatura e a formação do homem. In: *Ciência e Cultura*, v.24, n.9, São Paulo, 1972.

_____. *Literatura e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1976.

_____. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*: SP, Duas Cidades 1995.

CARVALHO, Marília Pinto de. Gênero e política educacional em tempos de incerteza. In: HIPÓLITO, Álvaro Moreira & GANDIN, Luís Armando (Orgs.) *Educação em tempos de incertezas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: NALU FARIA, et al. *Gênero e Educação*. Cadernos Sempre Viva. São Paulo: Sempre Viva Organização Feminista, 1999. p. 9-24.

CARVALHO, Marília; MOURA, Mayra. Homens, mulheres e letramento: algumas questões. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) *Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2004. p. 177- 192.

CECCANTINI, João Luiz. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009, v. 1, p. 207-231.

CHARTIER, Anne-Marie. *Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro: n. 0, p. 17-52, set./dez., 1995.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. Trad. de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. 268 p. p. 75-105.

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

DI PIERRO, Maria Clara. *Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; GRAZIANO, 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: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/relorealcalc.pdf>>. Acessado em: out. 2009.

DUMAS, Alexandre. *A tulipa negra*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Sandra Netz. Porto Alegre: Bookman, 2004.

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

_____. *Pedagogia do oprimido*. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Leitura: algo que se transmite entre as gerações*. In: Vera Masagão Ribeiro (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003

GENEVOIS, Margarida Bulhões Pedreira. Os direitos humanos na História. In: *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. — Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (org.) *Práticas da Leitura* Trad. de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 107-116.

HADDAD, Sérgio *et al.* (Org). *O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*. São Paulo: Ação educativa, 2000. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org/public2.htm> . Acessado em 03/07/2009.

_____, Sérgio. *O direito à Educação no Brasil*, 2003. Disponível em www.acaoeducativa.org ; www.dhescbrasil.org.br. Acessado em 09/07/2010.

_____. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2009, vol.14, n.41, pp. 355-369.

JORGE, Gláucia Maria dos Santos. *Letramento escolar e não escolar na educação de adultos: um estudo de caso de orientação etnográfica*. UFMG. Belo Horizonte: 2009. Tese de doutorado.

KLINK, Amyr. *Cem dias entre céu e mar*. 32. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LACERDA, Lilian. *Álbum de leitura: memórias de vida, histórias de leitoras*. São Paulo: UNESP, 2003.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. A experiência literária: leitura, sonho e atos falhos. In: LAHIRE. *Homem Plural: os determinantes da ação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

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

MACEDO, Joaquim Manuel de. *A moreninha*. 13. ed. São Paulo: Ática, 1983.

MARTINS, Aracy. A.; Práticas leitoras: diferentes instâncias e contextos de leitura. Texto em versão preliminar trabalhado e desenvolvido no minicurso sob o mesmo título, ministrado em parceria com Aparecida Paiva. In: *XXVI Reunião da ANPEd*, 2003, Poços de Caldas. Anais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2003.

MELLO, Thiago de. Já faz tempo que escolhi. In: MELLO, Thiago de. *Mormaço na floresta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Articulações do feminino em narrativas de mulheres dirigentes sindicais: saber-poder e gênero. 2008, 233f. Tese (doutorado em educação). Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

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: Leôncio Soares. (Org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Mulheres Adultas das camadas populares: a especificidade da condição feminina na busca de escolarização*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2002. (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n.12, set/dez, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl, Cláudia L. VÓVIO. "Homogeneidade e heterogeneidade nas configurações do alfabetismo". In: Vera Masagão Ribeiro (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF*. São Paulo: Global, 2003.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. *Cultura e Co-Educação de Gerações*. *Psicol. USP*, 1998, vol.9, no. 2, p.261-295.

_____. *Vidas compartilhadas: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana*. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *Metodologia das ciências humanas*. 2. ed. São Paulo: UNESP: HUCITEC, 2001

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

PAIVA, Jane. *Literatura e neoleitores jovens e adultos - encontros possíveis no currículo?*. In: Aparecida Paiva; Aracy Martins; Graça Paulino; Zélia Versiani. (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. *Continuar... e aprender por toda a vida: legitimando o direito à EJA*. p.12-18. *Boletim do Programa Salto para o Futuro*. TVEscola/MEC. Rio de Janeiro: Fundação Roquette Pinto: TVE, set. 2004.

_____. *Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos*. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.33, p. 519-539, set./dez. 2006.

PAIVA, Jane. (Org.); IRELAND, Timothy (Org.); MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996 - 2004*. Brasília: UNESCO, MEC, 2004. v. 1.

PAULINO, Maria das Graças R... *Letramento literário: por vielas e alamedas*. *Revista da FAGED*, n. 5, p. 117- 124, 2001.

_____, Maria das Graças R.. *Algumas especificidades da leitura literária*. In: SANTOS, Maria A. P.S. de. (org.). *et al. Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005

PENNAC, Daniel. *Como um Romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PERROT, M., *As Mulheres ou os Silêncios da História*. Tradução de Viviane Ribeiro, Bauru/SP: EDUSC, 2005.

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

PETIT, Michèle. *El papel de los mediadores* In: *Educacion y biblioteca*, 105, 1999, p.5-19.

PETIT, Michele. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2008.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. *Por parte de pai*. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

_____, Bartolomeu Campos. *Ler é deixar o coração no varal* (Texto apresentado no Seminário de Políticas de Incentivo à leitura em abril de 2009). Belo Horizonte: SUB, 2009. p. 3-19.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e Atitudes*. Campinas SP: Papyrus, 1999.

_____. *Para ler as políticas e as práticas de leitura no Brasil*. Ação Educativa. Observatório da Educação e da Juventude, 2003

RESENDE, Patrícia Cappuccio de. *Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito*. UFMG. Belo Horizonte: 2008. Dissertação de Mestrado.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil. *Revistas Estudos Feministas*, vol. 9, nº 2, Florianópolis: CFH/CCE/UFSC, 2001 p. 515-539.

_____. A Educação de mulheres jovens e adultas no Brasil. In: SAFFIOTI, H. I. B; MUÑOZ-VARGAS, M. *Mulher brasileira é assim*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos: NIPAS; Brasília, DF: UNICEF, 1994. pp 27-62.

SANTOS, Fabiano. Agentes de leitura: Inclusão social e cidadania cultural. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, José Castilho Marques; RÖSING, Tânia M. K. (Org.). *Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores*. São Paulo: Global, 2009 v. 1, p. 37-45.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto alegre, v.1, n.1, p. 71-100, fev, 1986.

SCHOLES, Robert. *Protocolos de leitura*. Tradução de Lúcia Guterres. Lisboa: Edições 70, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, José Barbosa. *Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA*. In: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Luciana. *Formação de Leitores Adultos com escolarização irregular ou extemporânea*. UFMG. Belo Horizonte: 2003. Dissertação de Mestrado.

SOARES, Leôncio. *As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos*. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). *Educação de Jovens e Adultos: Novos leitores, novas leituras – Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; Ação Educativa, 2001.*

_____, Leôncio (org.) *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte, Autêntica, 2003

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____, Magda. *Letramento e escolarização*. In: RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

_____. Leitura e Democracia Cultural. In: Aparecida Paiva Et al. Democratizando a Leitura: pesquisas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2004.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de. *Gênero e matemática(s): jogos de verdade nas práticas de numeramento de alunos e alunas da Educação de Pessoas Jovens e Adultas*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

THOMPSON, Paul. A entrevista. In: THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VERÍSSIMO, Érico. *Ana Terra*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

VIANNA, Heraldo. *Pesquisa em educação: a observação*. v.5. Brasília: Líber Editora, 2007.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Práticas de leitura na EJA: do que estamos falando e o que estamos aprendendo. *REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte, v. 1, n. 0, 2007. Disponível em: www.reveja.com.br. Acesso em 15 de setembro de 2008.

ZILBERMAN, Regina. Leitura literária e outras leituras In: BATISTA, Antonio Augusto Gomes & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Orgs). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 1999.

_____. *Fim dos livros, fim dos leitores?* São Paulo: Ática, 2000.