



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
MESTRADO EM LETRAS**



---

Iva Carla Aveline Teixeira Dos Santos

LITERATURA E MEMÓRIA: A FORMAÇÃO DE LEITORAS NO ENSINO DE  
JOVENS E ADULTOS

DOURADOS/MS

2017

Iva Carla Aveline Teixeira Dos Santos

LITERATURA E MEMÓRIA: A FORMAÇÃO DE LEITORAS NO ENSINO DE  
JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: PPGL da Universidade Federal da Grande Dourados, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa: Literatura e Estudos Regionais, Culturais e interculturais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Alexandra Santos Pinheiro  
Universidade Federal da Grande Dourados

DOURADOS/MS

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S237l Santos, Iva Carla Aveline Teixeira Dos  
LITERATURA E MEMÓRIA: A FORMAÇÃO DE LEITORAS NO ENSINO DE JOVENS E  
ADULTOS [recurso eletrônico] / Iva Carla Aveline Teixeira Dos Santos. -- 2019.  
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Alexandra Santos Pinheiro.  
Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2017.  
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:  
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Literatura. 2. . 3. Memória. 4. EJA. I. Pinheiro, Alexandra Santos. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
MESTRADO EM LETRAS



Iva Carla Aveline Teixeira Dos Santos

LITERATURA E MEMÓRIA: A FORMAÇÃO DE LEITORAS NO ENSINO DE  
JOVENS E ADULTOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: PPGL da Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Dourados-MS, 19 de maio de 2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandra Santos Pinheiro  
Presidente

Prof. Dra. Cecil Jeanine Albert Zinani  
Membro Titular

Prof. Dr. Paulo Sérgio Nolasco dos Santos  
Membro Titular

Prof. Dr. Célia Regina Delácio Fernandes  
Membro Suplente

Dedico às “Flores” investigadas, por despertarem em mim o desejo de compartilhar a literatura, pelo brilho que trazem no olhar, pela fé que têm na vida, pelo desejo de realizarem os sonhos e pela disposição em narrar a alegria e a dor de ser quem são.

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela presença e graça em todos os meus dias.

À minha orientadora Profa. Dra. Alexandra Santos Pinheiro que desde o dia que a conheci se tornou uma grande guia, responsável direta por este trabalho, e pela profissional que me tornei; pela orientação, amizade, dicas, livros, correções, e até mesmo pelos obstáculos que se passaram por nossa relação de orientanda-orientadora. Tudo contribuiu para a minha formação e para meu crescimento como pessoa.

À Escola Clarice Bastos Rosa por ceder espaço para todo o desenvolvimento da pesquisa.

Às mulheres entrevistadas, Flores semeadas em meu caminho e que agora levo em forma de amizade, por compartilhar comigo suas memórias.

À minha amada família, que sempre me deu todo o suporte necessário, seja ele material ou espiritual. Vocês foram luz em todo este trajeto.

À Janieli, amiga de graduação, de mestrado e da vida, pelo apoio desde o processo de inscrição na prova de seleção até o final desta dissertação. Pelas horas de “chororô” no telefone, pela troca de cafés, comidas, viagens, caronas e ideias.

À Tailane, pela amizade, pela voz doce e firme, pelas horas de estudo de dia, noite e de madrugada, por me fazer acreditar em mim diversas vezes.

À Laís, por todo apoio no trabalho de transcrição das entrevistas.

Ao Kennedy, por comemorar todas as vitórias e também por chorar comigo quando foi preciso. Pelas palavras de amor, compreensão, carinho e companhia.

À Grazi, por ser uma amiga sempre presente e mesmo de longe me apoiar, chorar e rir comigo.

Ao Rafa, por tanta parceria na vida, nos artigos, nas crises e nos tererés. Pela ajuda inesquecível, almoços nutritivos e horas a fio no telefone.

A cada amiga e amigo que passaram ou estão no meu caminho e que contribuíram de alguma forma para que eu chegasse até aqui.

Aos professores e professoras do mestrado aos quais tive a honra de compartilhar o conhecimento: Alexandra, Cláudia, Glais, Adair, Gregório, Renato, Paulo.

A cada membro da banca de qualificação e de defesa, por toda leitura e contribuição.

À CAPES, agência financiadora deste trabalho de mestrado.

*Se às vezes digo que as flores sorriem  
E se eu disser que os rios cantam,  
Não é porque eu julgue que há sorrisos  
nas flores  
E cantos no correr dos rios...  
É porque assim faço mais sentir aos  
homens falsos  
A existência verdadeiramente real das  
flores e dos rios.*

Alberto Caeiro  
(1925)

SANTOS, Iva Carla Aveline Teixeira dos. **Literatura e Memória: a formação de leitoras no Ensino de Jovens e Adultos**. 2017. 100f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da Universidade Federal da Grande Dourados-MS.

## RESUMO

Nesta dissertação de mestrado, tenho como objetivo analisar e tecer reflexões que partem da relação de mulheres adultas, alunas do Ensino Fundamental de uma escola na cidade de Dourados-MS na modalidade do Ensino de Jovens e Adultos (EJA), com os textos literários e como isso reflete em suas histórias de vida e de leitura. A pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira consistiu em levar o texto literário para salas de aula do EJA com a abordagem da sequência básica de Letramento Literário (COSSON, 2010) e relatar em diários de campos como as alunas receberam o texto literário e o utilizaram. A segunda etapa buscou proporcionar a estas mulheres o direito a narrar as suas histórias de vida e de leitura por meio de entrevistas. Para que as duas etapas se cumprissem foram necessárias duas metodologias de abordagem: a primeira, a pesquisa-ação (LÜKE; ANDRÉ, 1986) e a segunda, história oral (ALBERTI, 2013 e COSTA e TRIPP, 2005). Os dados obtidos nas duas etapas foram utilizados para compreender a relação das mulheres com o texto literário, com a escola e com os livros. O propósito principal, além de lhes proporcionar contato com o texto literário e despertar-lhes o desejo de narrar a própria história, foi o de lançar um olhar reflexivo para este *corpus* e estimular o uso do texto literário nas salas de aula do EJA. Para sustentar a reflexão, a pesquisa foi apoiada em teóricos da memória tais como Halbwach (1990), Bosi (1994), Ricouer (2007) e em teóricos da história da leitura e ensino da literatura: Lajolo (1997), Todorov (2009), Candido (1995), Magnani (2001).

**Palavras-chave:** Literatura; Memória; EJA

## **ABSTRACT**

This master's dissertation has as objective to analyze and to construct reflections that depart from the relationship of adult women, primary school students from a school in the city of Dourados-MS, in the modality of Young and Adult Education (EAY), with the literary texts and as this reflect in yours life and reading history. The investigation was divided in two steps: the first consists in to take the literary text to classroom of EAY and to report in the diaries of field as the students receive the literary text and use him. The second step was to provide to this students the right of to tell them life and reading history by means of interview. In order for the two steps to be fulfilled, two methodologies of approach was be necessary: the first, action-research (LÜKE; ANDRÉ, 1986) and the second, oral history (ALBERTI, 2013 and COSTA e TRIPP, 2005). The data obtained in the two stages will be used to understand the relationship of women with the literary text, with school and the books. The main objective, besides providing them contact with the literary text and awakening them the desire to narrate their own history, is to throw a reflective look at this corpus and stimulate the use of literary text in the classrooms of the EAY. To sustain this reflection, the investigation used in memory theorists such as Halbswach (1990), Bosi (1994), Ricouer (2007) and in reading history authors and teaching literature: Lajolo (1997), Todorov (2009), Candido (2004), Magnani (2001).

Keywords: Literature; Memory, Adult education

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I: O EJA E A LEITURA LITERÁRIA</b> .....	17
1.1 Ensino de Jovens e Adultos: uma longa história de campanhas, planos e programas governamentais .....	18
1.2 Mato Grosso do Sul: a escola Clarice Bastos e o EJA .....	24
1.3 A literatura ausente no EJA .....	28
<b>CAPÍTULO II: DIÁRIOS: A LITERATURA E A SALA DE AULA</b> .....	39
2.1 Diários: entre vidas e leituras .....	40
2.2 “É, até que gostei dessa Clarice aí”! O impacto do texto literário .....	46
2.3 Biblioteca: um mundo desconhecido.....	59
2.4 Nas entrelinhas dos meus diários.....	62
<b>CAPÍTULO III: DA LITERATURA PARA A VIDA: LEIO E ME RELEIO</b> .....	63
3.1 A prática social da leitura e o EJA .....	64
3.2 Memória: lembrar é preciso.....	69
3.3 Com a palavra, as mulheres do EJA .....	76
3.4 Da literatura para a vida: leio e me releio.....	89
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	102
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	106

## INTRODUÇÃO

Este estudo se insere na área de Estudos Culturais e Regionais, na linha de pesquisa “Literatura e práticas culturais” e no grupo de pesquisa “Entre vidas e leituras: análise das práticas de leitura literárias dos formandos do curso de Letras da UFGD-MS” do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da UFGD. O foco principal é analisar e tecer reflexões que partem da relação de mulheres adultas, alunas do Ensino de Jovens e Adultos - EJA com os textos literários e de suas histórias de vida e de leitura. Relações estas que poderão dar uma percepção a respeito do repertório e da concepção literária delas, bem como pensar em estratégias que iniciem ou aprofundem as práticas de leitura literária de mulheres (ou homens) que regressam à escola depois de longo período de afastamento. Posso ser indagada se esta pesquisa não poderia estar na área da sociologia ou da educação. Pode ser. Mas a minha formação me faz acreditar que eu trabalho com práticas de leitura e vejo o texto literário por meio do seu alcance entre os leitores.

As indagações que deram origem à construção desta dissertação partem de minha experiência como professora de Língua Portuguesa e de Leitura, literatura e produção de textos em turmas do Ensino Fundamental, na modalidade EJA, durante o ano de 2014, no município de Dourados-MS. Essa experiência despertou em mim novas percepções em relação ao ensino: a discrepância de idade dos alunos (15 a 81 anos), a recusa diante de qualquer tentativa de leitura, sujeitos que afirmavam nunca ter lido um texto literário, e o não contato deles com a biblioteca da escola, além disso, os conteúdos oferecidos se mostravam sempre condensados, já que precisavam enquadrar-se na proposta de “aprendizagem em curto prazo” que essa modalidade está inserida. Tais percepções fizeram-me repensar todas as estratégias de inserção dos sujeitos na prática da leitura literária. Após um ano de pequenos sucessos e insucessos, volto a esta realidade como pesquisadora, para aproximar-me dela e lançar-lhe um olhar mais profundo e epistemológico.

Minha trajetória, paralela a este contexto, se dá por uma escola que também me privou do acesso ao texto literário. Apenas no fim do Ensino Fundamental, após um acidente com a professora de Língua Portuguesa, eu e meus colegas fomos levados para a biblioteca da escola, lugar, até então, desconhecido por mim. Ali eu li o primeiro livro da minha vida, *Reinações de narizinho*, de Monteiro Lobato. Anos depois, inserida em

um curso de Letras, conheci, durante a minha trajetória no Programa Institucional com Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), muitas realidades que se identificavam com a minha e pude ainda, dentro deste projeto, contribuir de alguma forma para que estas pessoas tivessem acesso ao texto literário. A indagação foi ainda maior quando conheci as mulheres dos anos finais do Ensino Fundamental do EJA, que, ao contrário de mim, nunca haviam lido um livro.

Um grupo de dez mulheres, todas do EJA, define a amostra desta pesquisa, já que elas são a maioria e também mais acessíveis<sup>1</sup>. Se voltarmos um pouco na história, e investigarmos a forma como se constituiu a educação feminina, veremos que a predominância de mulheres adultas na escola noturna é, ainda, um reflexo negativo de um sistema que procurou excluí-las do ensino no Brasil no final do século XIX. Nesse período, o direito à educação para as mulheres era associado às suas funções maternas e cristãs. A permanência das mesmas na escola era para garantir que pudessem atuar como primeiras mestras dos filhos e se consagrarem como virtuosas, de moral perfeita e que soubessem, principalmente, administrar o lar (puericultura e economia doméstica eram disciplinas exclusivas do currículo feminino). Mesmo depois de anos de lutas para garantirem uma educação que atendesse seus anseios ou necessidades, muitas mulheres, principalmente aquelas que descendiam de famílias pobres, ainda estavam à margem do sistema de ensino no início do século XX. Neste período, a prioridade para as filhas ainda adolescentes era ajudar a mãe em tarefas domésticas. Em seguida, o casamento e a maternidade que se estendia, muitas vezes, a dez ou mais filhos. Estes eventos contribuíram para que mulheres viúvas, divorciadas e com filhos já crescidos saíssem em busca de seus próprios interesses, entre eles, a escola. Elas encontraram saída nas escolas noturnas, que foram pensadas para combater o analfabetismo na classe trabalhadora do Brasil (LOURO, 2007).

O principal foco do EJA era mudar os índices numéricos do analfabetismo no Brasil, e acabou, no entanto, por adotar práticas pedagógicas com uma perspectiva reducionista da leitura voltada, apenas, para a decodificação silábica e frases descontextualizadas, afastando desta modalidade o texto literário. Esta perspectiva é muito criticada. A leitura parte da alfabetização, ela não é dispensada na formação do

---

<sup>1</sup>Embora me refira ao EJA como uma realidade, e sabemos que fazem parte dela homens e mulheres, aos poucos percebi que as mulheres aceitaram o convite para participar da pesquisa sem nenhuma resistência e, desta forma, elas serão o foco da pesquisa em questão.

leitor, o que muitos estudiosos da aquisição de leitura sugerem é que ela pode ser aliada ao uso da linguagem social do aluno. Não sugiro aqui também que o texto literário seja usado como pretexto para a alfabetização, mas para a formação de leitores que possam usufruir das experiências oferecidas por ele. Para Ricardo Azevedo, ao formar um leitor, é necessário que entre ele e o texto se estabeleça “[...] uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade da interpretação. É necessário também que haja esforço e este se justifica e se legitima justamente através da comunhão estabelecida” (AZEVEDO, 2004, p.3). E a leitura literária pode proporcionar esta comunhão. Ao procurar a alfabetização na idade adulta, o aluno, com vivências e experiências já acumuladas, não encontrará sentido apenas na decodificação de palavras. Mas se essa “palavração” está relacionada a uma experiência estética que lhe permita sensações únicas e o ajude a tornar o mundo real mais dotado de sentido, este adulto se torna um leitor. Para Tsvetan Todorov (2009), a literatura, além de propiciar uma interação com o outro e assim nos enriquecer, também “Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2009, p.24). É necessário considerar, também, que a leitura de textos literários pode exercer um efeito real e positivo que capacita o ser humano a construir e reconstruir a linguagem, ou seja, o mundo que o cerca.

De acordo com Antonio Candido (2004), “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (CANDIDO, 2004, p.175). Para o autor, ela atua no subconsciente e inconsciente da humanidade, pode ser usada “como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 2004, p.175), capaz de fazer com que o ser humano organize melhor a sua mente e sentimentos e até a própria visão do mundo. Oportunizar aos alunos do EJA o acesso ao texto literário é também permitir-lhes um pouco mais de humanização. Nossa visão de mundo é constituída através de palavras. E somente uma sociedade justa e humana é capaz de permitir o acesso de todos os indivíduos à leitura. Tomo emprestado as palavras de Candido para melhor definir humanização:

[...] o processo que confirma 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. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na

medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p.180).

O EJA não se limita exclusivamente ao ensino de conteúdo intelectual, mas implica lidar com valores e reconhecer as diferenças e a subjetividade dos sujeitos. Assim, esta dissertação de mestrado pretendeu dar visibilidade às mulheres do EJA, para que, a partir de suas narrativas, novas reflexões e questionamentos pudessem ser retomados em relação ao ensino da literatura no contexto escolar.

Para a geração dos dados, a pesquisa necessitou de duas metodologias distintas: uma que contemplou os dados e análise para o “diário de bordo” (relato da aproximação das alunas com o texto literário), e outra que contemplou os relatos memorialísticos e a análise reflexiva dos mesmos.

A primeira metodologia adotada consistiu nos métodos da pesquisa-ação. Neste método, o contato entre o pesquisador e os participantes da pesquisa deve ser estabelecido de maneira amigável para que se obtenha uma cooperação mútua. Para, David Tripp (2005), uma das principais características deste método é garantir que os sujeitos participantes consigam ressignificar aquilo que lhes é oferecido e que possam refletir em seu cotidiano sobre as práticas apreendidas. O autor defende que a pesquisa-ação possui um caráter mais intervencionista, em comparação com a pesquisa científica que tem um caráter experimental:

Porém, como a pesquisa-ação ocorre em cenários sociais não manipulados, ela não segue os cânones de variáveis controladas comuns à pesquisa científica, de modo que pode ser chamada mais geralmente de intervencionista do que mais estritamente experimental (TRIPP, 2005, p.48).

Para iniciar o contato entre pesquisadora e participantes, foram oferecidos cinco encontros com os alunos do EJA para realizar as oficinas de leitura literária e, em seguida, foram escolhidas as dez mulheres que participaram da segunda parte da pesquisa. Os textos escolhidos, como citado anteriormente, foram os contos do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), da autora Conceição Evaristo, e o conto “Felicidade Clandestina” (1971) de Clarice Lispector. Pretendia com estes textos provocar discussões de temas voltados à realidade dos alunos, para que eles pudessem expressar opiniões e perceberem o texto literário como acontecimento estético e social. Ao final de cada oficina, registrei, em “Diários de bordo”, os principais acontecimentos

que pudessem suscitar posteriores reflexões sobre o ensino de literatura. Para estas reflexões, os teóricos do ensino de literatura, tais como Lajolo (1997), Magnani (2001), Perissé (2006), Zilberman (1988), Candido (2004), Todorov (2009), Azevedo (2004), foram fundamentais.

A história oral foi também um método utilizado para a pesquisa de campo, já que, depois das cinco oficinas de leitura literária, realizei entrevistas gravadas com dez mulheres do EJA, com um questionário que direcionou o relato, a partir das seguintes perguntas: “Como a senhora pode se apresentar para mim?”; “Conte sobre a sua infância, adolescência, casamento.”; “Quais sonhos gostaria de ter realizado?”; “Alguém lia para a senhora na infância?”; “A senhora lembra se tinha livros?”; “Lembra de pessoas que conviviam com a senhora e gostava muito de livros?”; “Como era a leitura na sua escola?”; “A senhora se lembra de algum professor que tenha usado livros e tenha te motivado a ler?”; “Quais as melhores e piores lembranças da escola?”. As perguntas foram conduzidas para que elas pudessem relatar as memórias de leitura literária da escola e a presença ou não dos livros no decorrer de suas vidas.

De acordo com o autor do livro *Manual de História Oral* (2005), José Carlos Sebe Bom Meihy, retomar a memória não é apenas uma forma de contar o passado, mas o depoente, ao transformar suas experiências em narrativas, dá a elas um sentido social:

A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da história oral. Nessa medida, a história oral não só oferece uma mudança no conceito de história, mas, mais do que isso, garante sentido social à vida de depoentes e leitores, que passam a entender a sequência histórica e se sentir parte do contexto em que vivem (MEIHY, 2006, p.19)

A tradição oral, por meio da coleta do depoimento, apresenta-se tanto como portadora de importantes informações, quanto como prática histórica dos personagens envolvidos. Para a análise dos relatos memorialísticos, a pesquisa se apoiou em autores que discutem conceitos de memória e da história educacional das mulheres, tais como: Halbwach (1990), Bosi (1994), Ricouer (2007), Del Priore (2007).

Em consulta ao banco de dados da capes percebi que há poucos trabalhos desenvolvidos no Ensino de Literatura para o EJA. O que chega mais próximo é o desenvolvido por VALLE (2010) da Faculdade de Educação da UFMG. O diferencial entre o que foi feito por ela e o que se pretendeu aqui se dá justamente por ela ter trabalhado com as mulheres leitoras do EJA, enquanto o estudo em questão se volta

para a reflexão do ensino da literatura no EJA e de investigar se há mulheres leitoras no meu campo de pesquisa. É assim que esta pesquisa avança em relação aos conhecimentos do ensino da prática literária no EJA: a busca de reflexões que assegurem a importância da mesma na formação de adultos leitores vista sua importância, já muito estudada, em todos os segmentos de ensino.

Para melhor expor esses resultados, a dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro, intitulado “EJA e Leitura”, está dividido em subtópicos que apresentam um pouco da trajetória político-pedagógica do EJA no Brasil, no Mato Grosso do Sul, em Dourados e na escola Clarice Bastos Rosa. Problematizar o acesso das mulheres ao ensino e ao texto literário por meio das oficinas de Literatura conduziu esta pesquisa à definição de um referencial teórico que contemplasse os conceitos de professor/mediador, de ensino e escolarização da literatura, da literatura enquanto processo de humanização e de formação do leitor.

No segundo capítulo, denominado “Diários: a literatura e a sala de aula” abordo o campo de pesquisa bem como a metodologia adotada para a coleta dos dados. Em seguida, apresento a análise destes dados que foram registrados em diários de campos e reflito sobre eles a partir dos teóricos do ensino e da prática de leitura literária no contexto escolar.

No terceiro capítulo, “Da literatura para a vida: leio e me releio”, contemplo o perfil das mulheres que participaram da pesquisa através da trajetória de vida e leitura por elas narradas nas entrevistas, bem como a metodologia utilizada para a coleta de dados e análise dos mesmos pelo viés teórico da memória e do ensino.

Ao final desta dissertação, desejo contribuir para a discussão da necessidade de melhorias para as políticas públicas de leitura no EJA, e ao olhar para a trajetória destas mulheres, entender alguns aspectos fundamentais relacionados ao trabalho para o incentivo das práticas de leitura literária.

## Capítulo I

### O EJA e a leitura literária

*Ninguém começa a ler a palavra. Porque antes da palavra, o que a gente tem para ler a disposição da gente é o mundo. E a gente lê o mundo, na medida em que a gente o compreende e o interpreta.*

(Paulo Freire)

Neste capítulo, será abordada a trajetória político-pedagógica do EJA no Brasil, no Mato Grosso do Sul, em Dourados e na escola Clarice Bastos Rosa. Faz-se necessário percorrer este caminho para que haja uma melhor compreensão de como o processo de escolarização da leitura no EJA está atrelado a práticas de alfabetização que ficam estagnadas na decodificação de palavras e que, por este contexto histórico, não valorizam a leitura de textos mais autênticos, como os literários.

Será traçado, portanto, o viés teórico que sugere a literatura como um direito que deveria ser resignado a todo ser humano. Nessa perspectiva, alguns teóricos são trazidos para afirmar a importância do texto literário na formação leitora e intelectual do aluno. O capítulo é finalizado com a problematização do acesso aos textos literários no EJA e é apontada a possibilidade de intervenção através do Letramento Literário e de um professor que seja, acima de tudo, mediador de leituras.

### **1.1 Ensino de Jovens e Adultos: uma longa história de campanhas, planos e programas governamentais**

Embora não se tenha aqui a pretensão de reconstituir todo o percurso histórico do EJA, faz-se necessário perpassar por sua trajetória político-pedagógica. É a instabilidade da implantação deste projeto de ensino, com divergências de ideias sobre a finalidade da educação destinada a adultos e outros fatores históricos relevantes que fizeram com que esta modalidade apresentasse algumas limitações para fazer cumprir sua principal proposta: a de enriquecer o conhecimento dos jovens e adultos por meio da educação.

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social consideram adultas 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 formal e 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, p.20).

A preocupação em configurar e constituir o direito à educação no Brasil se deu tardiamente. No século XIX, grande parte da população da Europa e Estados Unidos já era alfabetizada, enquanto no Brasil, por questões históricas e políticas, o acesso da

população ao ensino primário se deu somente no final do século seguinte. A população infantil no Brasil só teve acesso à escola por volta de 1880-1990, quando os republicanos reivindicavam que o artigo 179, item 32, da primeira Constituição do Império, fosse colocado em prática. O artigo determinava o ensino primário gratuito para todos os cidadãos, independentemente da idade, sexo ou classe, mas, na prática, esse nível escolar era direcionado apenas às crianças. Alfabetizar jovens e adultos não fazia sentido no ponto de vista do governo. O principal argumento era manter o barateamento do ensino, e assim a alfabetização dos jovens e adultos continuava inexistente.

Conforme Carvalho (2010), até o período republicano, os censos não se preocupavam em escalonar a população analfabeta de diferentes faixas etárias. Em 1900, no terceiro censo, foi constatado que cerca de 66% da população acima de 15 anos era analfabeta. A decisão para combater o analfabetismo continuava em manter o ensino primário voltado apenas para o público infantil, sempre com precariedade no número de vagas ofertadas e com rara qualidade. Havia alguns cursos noturnos destinados aos adultos, porém, pouco frequentados, e com recursos precários. Somente ao final da Primeira Guerra Mundial, com a expansão industrial e política no país e um novo censo que retratava o mesmo quadro de analfabetismo, surge a necessidade de alfabetizar adultos (CARVALHO, 2010).

Os primeiros passos foram dados após a reforma educacional de 1928, com a criação dos “cursos populares noturnos”, que oferecia conteúdos voltados para temas da cultura geral e da higiene pessoal. Em 1932, Anísio Teixeira, ao assumir o cargo de diretor da educação no Distrito Federal, trouxe novas propostas, criando os “cursos de continuação e aperfeiçoamento”. As propostas começavam a se espalhar pelo país, e a legislação referente ao ensino de adultos, aos poucos, foi sendo aprovada em todas as regiões. Na década seguinte, segundo Carvalho (2010), um novo censo apontava que 56,2% da população maior de 15 anos ainda era analfabeta. Houve grande apelo às autoridades por parte de quem já se debruçava em estudar os problemas do analfabetismo, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos no Rio de Janeiro. Assim, em 1947, o Departamento Nacional da Educação esboçou o Serviço de Educação de Adultos, com o objetivo de colocar em prática grandes campanhas de alfabetização. Essas campanhas se concretizaram após Eurico Gaspar Dutra assumir a presidência do país e entregar a Lourenço Filho o cargo de diretor do departamento educacional. Mais de dez mil classes de alfabetização foram implantadas por todo o

Brasil com o início da primeira Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). O objetivo era alfabetizar grande parte da população de forma rápida e que o resultado fosse mostrado logo no próximo censo:

O aspecto ideológico mais notável no CEAA era a apresentação do analfabetismo como “flagelo” ou “vergonha” nacional, autêntica raiz do subdesenvolvimento brasileiro. Aos analfabetos, atribuíam-se apenas características negativas: ineficiência do trabalho, incapacidade política e jurídica, incompetência para cuidar da própria saúde e até mesmo dos filhos. Em contrapartida, a educação de base representaria para o povo a oportunidade de uma “nova abolição”; assim, a CEAA foi apresentada pelo governo como “verdadeira obra de salvação nacional” (CARVALHO, 2010, p.22).

Dessa forma, a pobreza, os problemas de saúde, inferioridade cultural e econômica eram relacionados ao analfabetismo da população, o que promovia cada vez mais o anseio equivocado pela alfabetização acelerada. Embora não tenha alcançado grandes resultados em relação às expectativas de “salvação nacional”, esta campanha ganhava força e logo se estendeu para a zona rural (CNER). O conteúdo restrito e a precariedade de materiais didáticos começaram a influenciar os resultados: os adultos que participavam das campanhas apresentavam acesso a uma simples aprendizagem de letras, que mal os preparava para a leitura e a escrita de textos menos complexos.

A partir de 1956, quando Juscelino Kubitschek assumiu a Presidência da República, algumas pesquisas foram realizadas para testar o funcionamento das campanhas. Após alguns experimentos e estudos, concluíram que a posição ideológica das campanhas encobria e disfarçava aquilo que o analfabetismo realmente era: “uma variável dependente das condições econômicas, do subdesenvolvimento, das desigualdades de distribuição de renda e da baixa qualidade da escola pública” (CARVALHO, 2010, p.32). Perceberam, então, que a pretensão das campanhas em alfabetizar de forma rápida e condensada se mostrava ineficaz e com desperdícios de muitos recursos.

Em 1959, é realizado o II Congresso de Educação de Adultos e é daí que surgem diversas propostas de movimentos, entre eles o Plano Nacional da Alfabetização que contou com a participação de Paulo Freire. O discurso freiriano reforçava a ideia de que era a miséria que gerava o analfabetismo e não o contrário como propunha as campanhas anteriores. Ele foi um dos primeiros a pensar na alfabetização “enquanto ato de conhecimento e ato criador” (FREIRE, 2006, p.40).

Freire propôs que a alfabetização se iniciasse com a discussão de temas que fizessem parte do cotidiano dos estudantes e, assim, a cansativa cartilha daria lugar ao vocabulário usado no universo social dos mesmos. Para ele, esse novo método daria aos jovens e adultos possibilidades de, por meio da leitura, pensarem sobre a realidade social e buscarem transformações para ela. Porém, de um ponto de vista técnico, o método continuava a ser o da “palavração”, pois as palavras que vinham da realidade dos alunos eram desmembradas para formar as famílias silábicas. Em 1964, quando Freire ajudava a elaborar o Plano Nacional de Alfabetização, com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de adultos em dois anos, o então Presidente João Goulart foi deposto e a junta militar assumiu o poder. Paulo Freire foi considerado subversivo e, logo em seguida, preso e exilado.

Durante o período militar, todas as tentativas de educação popular foram encerradas, equipamentos e materiais didáticos foram destruídos. De acordo com Carvalho (2010), apenas em 1967 foi anunciada a criação da Fundação Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que perdurou no Brasil por quinze anos, mas que também propunha técnicas de leitura voltadas para a decodificação e ainda ignorava a proposta de Paulo Freire de inserir o vocabulário usado pelos próprios estudantes nas aulas de leitura.

Criado no contexto do regime militar, o Mobral começou a funcionar em 1970 com o objetivo de alfabetizar em massa e em dez anos extinguir o analfabetismo do Brasil. O objetivo era ensinar o cidadão a ler e a escrever para que o mesmo pudesse alcançar melhores condições de vida. Com recursos financeiros da União e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o movimento organizava material pedagógico para todas as regiões do país, sem levar em conta, por exemplo, as diferenças socioculturais e linguísticas da população. Os alfabetizadores recebiam pagamento proporcional ao número de alunos em sala e devido à evasão escolar, eles precisavam visitar casas e mais casas em busca de interessados. Os problemas começavam a aparecer (CARVALHO, 2010).

O movimento parecia atender interesses políticos e ideológicos dos militares, já que o aparente sucesso promovia esse tipo de governo. O Mobral chegou a chamar a atenção de educadores de outros países, como a África, de onde vieram educadores para conhecer tal método. A pedagogia do Mobral durante os 15 anos de duração foi a de ensinar o código alfabético, sem se importar com outras questões que eram pertinentes a educação, como explorar a cultura e vocabulário locais.

Em 1980, o Mobral já era sinônimo de escolaridade apressada, sem qualidades e sem resultados. Nos últimos anos de sua existência, recebeu várias denúncias e uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) foi criada para investigar desvios de verbas e números falsos dos índices de analfabetismo. De acordo com Maria Claro di Pierro (2000, p.16):

O Mobral foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios empregados na verificação da aprendizagem. Mencionava-se que, para evitar a regressão, seria necessária uma continuidade dos estudos em educação escolar integrada, e não programas voltados a outros tipos de interesse como, por exemplo, formação rápida de recursos humanos. Criticava-se também o paralelismo da gestão e do financiamento do Mobral em relação ao Departamento de Ensino Supletivo e ao orçamento do MEC. Punha-se em dúvida ainda a confiabilidade dos indicadores produzidos pelo Mobral (PIERRO, 2000, p.16).

Como mais um exemplo de campanha fracassada, o Mobral foi instinto em 1985, com uma conta de gastos e investimentos exacerbantes, porém, sem cumprir sua principal proposta: a de acabar com o analfabetismo no Brasil.

Com o fim do regime militar e a posse de José Sarney como presidente, ainda nos anos de 1985, foi criada a Fundação Educar que, embora fizesse parte do Ministério da Educação, não exercia ações que se voltassem apenas para a alfabetização, mas oferecia uma supervisão para os projetos que pudessem vir a existir. Nada avançou. Com a eleição de Collor, a fundação foi extinta. Até a chegada de Fernando Henrique Cardoso, a questão da alfabetização não estava nas pautas de preocupação do governo (CARVALHO, 2010).

Em 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu o governo do país, novas discussões no campo da alfabetização de adultos foram retomadas, culminando no lançamento do Programa de Alfabetização Solidária (PAS). As principais diferenças entre o PAS e as campanhas anteriores eram, entre elas, uma proposta que voltasse o foco primeiro aos alfabetizadores, que, através de parcerias entre universidades e escolas, teriam uma formação diferenciada. A responsabilidade financeira seria dividida entre o governo, empresas privadas e doações de pessoas físicas.

Para dar o primeiro passo, foram planejadas formações específicas para os alfabetizadores. Esses alfabetizadores eram alunos recém graduados e trabalhariam na alfabetização por apenas seis meses em um esquema rotativo. Para os pensadores do programa, essa rotatividade permitiria uma primeira experiência para um maior número de formandos. Na prática, isso dobrava o número de formações, já que a cada seis meses

precisavam de um novo grupo para o programa. Os alfabetizadores se deslocavam para determinada universidade filiada, geralmente no sul do país. Os problemas foram surgindo: os professores do norte e nordeste precisavam de muitos recursos para deslocamento e estadia. Logo as formações foram dadas como insuficientes: duravam apenas trinta dias, com materiais e métodos pré-determinados pelo governo e que na prática não causou efeito. Com o fim do governo FHC, termina o PAS, sem muitos avanços na parcela da sociedade que mais precisava dos resultados: os analfabetos.

Em 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, voltam as campanhas de alfabetização, que infelizmente continuaram e continuam a cometer a mesma iniquidade: “Mudam as denominações, mas permanecem os princípios, isto é, exercer uma ação rápida, de vasto alcance, de baixo custo, recorrendo a alfabetizadores improvisados” (CARVALHO, 2010, p.52). O último programa apresentado e que prevalece até os dias atuais, Programa Brasil Alfabetizado, tem poucos pontos positivos a ser destacados, embora apresentasse alguns avanços em relação as campanhas anteriores: o MEC garantia o pagamento de bolsa para os alfabetizadores, o período de alfabetização passou de seis para oito meses e implantou-se um sistema integrado de avaliação do programa. De acordo o Ministério da Educação, o principal objetivo do programa é:

Promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. Sua concepção reconhece a educação como direito humano e a oferta pública da alfabetização como porta de entrada para a educação e a escolarização das pessoas ao longo de toda a vida (BRASÍLIA, MEC, 2000).

O Programa Brasil Alfabetizado alcançou grande parte dos estados brasileiros e o número de analfabetos diminuiu. Porém, o número de analfabetos funcionais (aqueles que decodificam palavras e frases, mas são incapazes de interpretar um texto) continua elevado: 20,3% da população brasileira (MEC, 2000).

O percurso histórico, aqui apresentado, demonstra que houve poucos avanços positivos na qualidade de ensino para os adultos no Brasil. O setor público ainda é o principal veículo que garante o acesso e a permanência à educação. Entretanto, a estrutura política não garante as transformações necessárias para que este objetivo seja alcançado. As propostas educacionais continuam rasas, pensadas apenas em aspectos financeiros, o que mantém o Brasil no mesmo patamar de desigualdade educacional de nações mais pobres e atrasadas em desenvolvimento.

## 1.2 Mato Grosso do Sul: a escola Clarice Bastos e o EJA

Dentro do contexto nacional, o estado de Mato Grosso do Sul procurava combater os índices de analfabetismo aderindo às campanhas federais. Depois dos insucessos das campanhas citadas anteriormente, em junho do ano 2000, adere ao Movimento de Alfabetização (MOVA-MS) e cria o Projeto Tecendo o Saber. Segundo o documento *Alfabetizar para a cidadania* (BRASIL, 2001), disponível no portal do MEC, inicialmente, o MOVA-MS, diferente de outros estados em que havia sido implantado, tinha o objetivo de combater a alfabetização dos integrantes de programas sociais e depois se estendia para os demais cidadãos. Em 2002, já se instalara em 35 municípios com 311 salas de aulas. Já o Projeto Tecendo o Saber aconteceu de forma experimental junto com as Fundações Roberto Marinho e Fundação Vale do Rio Doce com a colaboração do Instituto Paulo Freire. O projeto visava a alfabetização de jovens e adultos nos anos iniciais. O material impresso era entregue nas escolas e destinado tanto à formação dos professores, quanto à dos alunos por um período de 11 meses.

No ano seguinte a sua criação, o MOVA-MS deixou de ser projeto e passou a configurar-se como um programa (parceiro do Programa Brasil Alfabetizado) e a partir dele vários outros projetos experimentais se deram no Mato Grosso do Sul. No ano de 2006, a quantidade de alunos matriculados em programas de alfabetização já havia triplicado. O único problema ainda enfrentado era a não continuidade dos estudos. Não bastava que o aluno fosse alfabetizado, mas que também desse continuidade e alcançasse o Ensino Médio e depois o Superior. As pesquisas mostravam que a maioria dos alunos não concluía o Ensino Médio. E esse é um problema que permanece até os dias atuais: o censo<sup>2</sup> de 2014 aponta que 45% dos brasileiros com idade superior a 25 anos não possuem Ensino Médio.

Neste contexto está inserida a cidade de Dourados, localizada no sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul e fundada em 1935. A primeira escola douradense foi criada em 1939. Era uma instituição particular com turmas de primeira a quarta série. À população pobre, que não tinha acesso ao ensino privado, restava a alfabetização oferecida por amigos e familiares em suas próprias casas. A primeira escola pública só foi fundada em 1947, nomeada Escola Mista Joaquim Murtinho. Não há muitos documentos que registrem o processo de escolarização no município, porém, de acordo

---

<sup>2</sup>CENSO ESCOLAR NO BRASIL, 2014. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia>> Acesso em: 01/03/2016.

com dados da Secretaria de Educação do Estado (SED), o Ensino Fundamental e Completo foram ofertados ainda na década de 60. Hoje, de acordo com o censo escolar<sup>3</sup>, o município conta com 98 escolas públicas e 31 escolas particulares.

Uma das primeiras iniciativas de educação no município, de acordo com dados da SED, voltadas para a alfabetização de jovens e adultos se deu em 1990 dentro de um projeto de extensão do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN). As aulas aconteciam aos sábados e eram ministradas pelos acadêmicos dos cursos de licenciatura desta instituição. Em 2004, o projeto passa a ser um programa aprovado pela Fundação de Apoio e Desenvolvimento do Ensino (FUNDECT) e abrange grande parte da população. A prefeitura cedia salas de aulas das escolas públicas para que as aulas fossem também ministradas no período noturno.

Segundo CARVALHO (2010), em 2003, foi elaborado o projeto do EJA para o ensino público dentro do programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). As escolas que aderissem o programa deveriam ofertar vagas no período noturno para terceira e quarta fase com carga horária mínima de 175 horas. Os professores do ensino regular ficariam responsáveis para completar o quadro de docentes que fosse necessário. Não recebiam formação específica e deviam pensar em estratégias para combater a evasão escolar.

Em 2013, dez anos seguintes à criação do projeto, o EJA recebe Referencial Curricular Específico (BRASIL, 2012), atendendo às especificidades dos adultos, levando em conta a vivência e a necessidade dos mesmos. Porém, a evasão não deixou de ser um problema.

De acordo com o último censo escolar<sup>4</sup>, o município de Dourados conta com 14 escolas públicas que oferecem o EJA a aproximadamente 3804 estudantes. As escolas municipais oferecem as séries iniciais e o CEEJA/CEJAD oferece também as séries finais com horários flexíveis.

Dentre as escolas públicas que oferece o EJA, escolhi a escola Municipal Clarice Bastos Rosa, já que a mesma havia sido parceira do PIBID e sempre demonstrou abertura aos debates da universidade. A Escola Municipal Clarice Bastos Rosa foi fundada em 1991, pelo Decreto 158 de 1990, Lei 1727 de 1991, na gestão do prefeito Antônio Braz Genelhu Mello. Está localizada no Jardim Maracanã e oferece a Educação

---

<sup>3</sup> CENSO ESCOLAR EM DOURADOS MS, 2014. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/8> => Acesso em: 01/03/2016.

<sup>4</sup> CENSO ESCOLAR EM DOURADOS MS, 2014. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/cidade/8> => Acesso em: 01/03/2016.

Infantil, Ensino Fundamental e até o ano de 2015 oferecia o Ensino de Jovens e Adultos.

A parceria entre a escola e o EJA se iniciou em 2002, pelo fato de ser uma das maiores escolas da região leste da cidade e pela possibilidade de atender um maior número de alunos. Inicialmente, o EJA da escola Clarice Bastos Rosa fazia parte do projeto de extensão do Centro Universitário da Grande Dourados e as aulas eram ministradas pelos estudantes de licenciatura dessa instituição. Em 2006 a prefeitura assumiu a responsabilidade pelo EJA, dentro da perspectiva do MOVA. Assim, os professores da rede pública completavam a carga horária salarial no período noturno.

Funcionando sempre no período noturno, o EJA disponibilizava vagas para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental. A segunda fase correspondia à alfabetização dos alunos, terceira fase à 5ª e 6ª série (atualmente, 6º e 7ª ano) e quarta fase à 7ª e 8ª série (atualmente, 8ª e 9ª ano).

De acordo com informações colhidas no *site* da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), não havia formações específicas para estes professores e as mesmas aulas que aplicavam no ensino regular eram repetidas para os jovens e adultos. A evasão era inevitável. Em 2009, várias discussões foram levantadas e uma das soluções encontradas estava em investir nas formações específicas aos professores do EJA e em um material didático adequado às necessidades dos alunos. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado, incorporou ao programa livros pensados didaticamente para o público adulto e que correspondia aos componentes curriculares. Eram organizados em formato de apostila e consumíveis.

Mesmo com material didático mais atrativo para aquele público, no ano de 2013, alguns levantamentos de número de matrículas e permanência de alunos na escola levaram a SEMED a pedir o fechamento do EJA em determinadas escolas da cidade devido à baixa procura e evasão, alegando que a demanda não compensava o investimento. Entre elas estava a escola Clarice Bastos Rosa. A escola mobilizou toda a comunidade escolar, distribuíram panfletos e colocaram faixas nos portões para sinalizar a disponibilidade de vagas. O desejo da comunidade, professores e alunos era que o EJA ali continuasse. Eles alegavam que se houvesse o fechamento, o deslocamento para outras escolas seria inviável pelo fato do bairro estar afastado do centro da cidade e de outras escolas. A procura aumentou e o projeto se manteve por mais um ano.

Em 2014, ano em que atuei nessa instituição como professora de Língua Portuguesa, o assunto sobre o fechamento do EJA voltou a ecoar pelos corredores. Apesar das matrículas estarem acima da média, a evasão continuava a ser um problema. As listas de chamada chegavam a constar 53 alunos, mas o número dos frequentes não chegava a 20. Uma comissão da Câmara Municipal esteve na escola para interceder a favor da comunidade, que reivindicou o não fechamento das salas do EJA. Foram apresentadas algumas dificuldades que colaboraram na evasão de alunos durante o ano de 2014, como a falta de estrutura; mudanças no horário das aulas, que no período noturno se estendiam até às 23h25min, dificultando a permanência para quem trabalhava e precisava acordar cedo no dia seguinte. Além da falta de uma política municipal para o Ensino de Jovens e Adultos, que seguia as determinações do MEC, sem se adequar às necessidades de cada localidade.

Em 2015, houve o fechamento de duas salas, restando na escola apenas três, uma de cada fase. Neste mesmo ano, a história do EJA na escola Clarice Bastos Rosa foi interrompida. A SEMED apresentou um novo projeto, onde todas as salas de EJA seriam fechadas até 2017 e uma única escola seria o Pólo desta modalidade. Mesmo com protestos e reivindicações, no ano de 2016 não foram ofertadas vagas nesta escola.

No decorrer das entrevistas, algumas mulheres comentaram a dificuldade de deslocamento para outras escolas e uma delas desistiu de dar continuidade aos estudos por esse motivo. Para ela, além da longa distância, o apego que tinha pela escola também colaborava com a persistência para realizar, o que para ela, é um sonho: “Depois que acabou ficou difícil né, tão longe a outra né, e sem a escola que a gente tá acostumada, sem os amigos, os professores” (MARGARIDA, 2015). Assim como Margarida, outros alunos e alunas também foram prejudicados, mas a decisão da SEMED foi definitiva.

Durante o ano de 2015, ano em que a escola dispunha de duas turmas, foi realizada a primeira parte desta pesquisa, que, através da pesquisa-ação, consistiu em oficinas de leitura de textos literários. Com a permissão da direção e coordenação da escola e em parceria com a professora de Língua Portuguesa, foram cedidos cinco encontros com as turmas de terceira e quarta fase do Ensino de Jovens e Adultos da escola Municipal Clarice Bastos Rosa. A pesquisa-ação que envolve esta etapa da pesquisa será explorada no próximo capítulo.

### 1.3 A literatura ausente no EJA

A ausência da literatura no EJA é um problema que não se resume a esta modalidade. A disciplina de Literatura que já havia sido retirada da base curricular do Ensino Fundamental acaba de ser também retirada do Ensino Médio. No dia 31 de janeiro de 2017 foi publicado no Diário Oficial do Estado um novo regime com a reforma de toda a estrutura curricular: a literatura deixou também de existir como disciplina, foi incluída na grande área de linguagens e os professores formados na área foram redistribuídos para a Língua Portuguesa.

A preocupação que aqui manifesto decorre do resultado da inclusão da literatura na grande área de linguagens que já ocorre no Ensino Fundamental: durante os anos que estive no PIBID, nas substituições e como professora, percebi que os livros didáticos de Língua Portuguesa continuaram a oferecer trechos de textos literários usados como pretexto para o ensino da gramática. Durante as cinco aulas oferecidas por semana, não se ouve falar em literatura porque há uma pressão para que o professor cumpra o conteúdo que está no currículo de Língua Portuguesa. Isso indica para o que Cosson (2010) chama de falência da literatura nas escolas.

Nos livros didáticos do EJA (chamados de apostilas), a Literatura também aparece como pano de fundo. A formulação delas parte do pressuposto que o EJA não se limita exclusivamente ao ensino de conteúdo intelectual, mas sim, implica lidar com valores e reconhecer as diferenças e a subjetividade dos sujeitos. Assim, os alunos recebem semestralmente uma apostila que se propõe a cumprir esse papel. São em torno de 520 páginas, divididas em sete disciplinas: Língua Portuguesa; Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Língua Estrangeira Moderna-Inglês e Artes. Pelo título das disciplinas oferecidas já se nota, logo de início, que não se diferenciam do ensino regular, mas de acordo com os autores, a proposta é que haja uma multidisciplinaridade.

Quando atuei como professora de Língua Portuguesa em 2014, fiz uma breve análise<sup>5</sup> dos livros didáticos que utilizava no EJA. O material fazia parte da coleção Tempo de Aprender, de Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva e Greta Nascimento Marchetti. Foram disponibilizadas para a escola pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) /EJA. A edição aqui citada se refere aos anos de

---

<sup>5</sup> SANTOS, Iva Carla Aveline dos. A presença da literatura infantojuvenil no Ensino de jovens e Adultos em Dourados-MS: a difícil tarefa de formar leitores. (2015, no prelo)

2011-2013. Ao pensar na apostila como principal suporte didático do professor, senti necessidade de observar que lugar o texto literário ocupava e que abordagem era dada.

O tópico de Língua Portuguesa do primeiro bimestre da segunda fase (4<sup>a</sup> e 5<sup>a</sup> anos) toma 80 páginas do total da apostila. São quatro unidades divididas em subtópicos: “Antes de ler”, “Trabalhando com o texto”, “Por dentro do texto”, “Trocando ideias”, “Um olhar para a língua”, “Você sabia?” e “Sua vez”. A primeira unidade traz um texto literário: um poema de Sebastião da Gama (1992) *Pelo sonho é que vamos*. No sub-tópico “Antes de ler”, uma imagem é trazida, seguida de uma pergunta “O que você vê nesta imagem?”; “Trabalhando com o texto”, ou seja, depois da leitura, é pedido que o aluno relacione o poema com a imagem; “Por dentro do texto” destacam-se as rimas do poema; “Trocando ideias” sugere que o professor converse com os alunos sobre o tema “sonho”; “Um olhar para a língua” usa o poema para trabalhar alguns substantivos concretos e abstratos; “Você sabia” possui algumas curiosidades sobre o tema “sonho” e por último, “Sua vez” traz uma proposta de produção de escrita de um poema. Este é o único texto literário trazido pelo livro, as outras unidades trabalham outros gêneros, como entrevista de emprego e gêneros jornalísticos.

Das quatro unidades do tópico da apostila da terceira fase (6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> ano), duas abordam o texto literário. A primeira unidade tem um recorte do romance *O Meu Pé de Laranja Lima* (1968), de José Mauro de Vasconcelos. O trecho vem descontextualizado e também trabalhado com os mesmos subtópicos do livro da segunda fase. No sub-tópico “Por dentro do texto”, algumas perguntas interessantes são lançadas aos alunos: “Agradaria a você morar numa casa como a que foi descrita no texto? Por quê?”. Esse tipo de pergunta não está presa à estrutura do texto, mas o aluno traz um pouco de si para a interpretação e é levado a uma reflexão. A pergunta lançada a seguir faz o contrário: “Que informações o texto traz a respeito da casa para qual a família iria se mudar?”. Ela apenas leva o aluno a copiar um trecho do texto e não provoca nenhum tipo de reflexão.

O livro trazia apenas o fragmento do romance, a biblioteca da escola possui três exemplares, talvez houvesse a possibilidade dos alunos se revezarem e ler todo o romance, mesmo que fosse ao longo do ano, já que as salas possuem, no máximo, 20 alunos. Para Pinheiro (2011):

As práticas escolares de muitos professores privilegiam o fragmento literário, e não o livro. Desta forma, os fragmentos literários presentes nos Livros Didáticos tiram da escola o livro, que congrega autor e obra, sociedade e mundo representado, cultura e economia (PINHEIRO, 2011, p.43)

Outro gênero literário abordado na terceira fase são as fábulas. O Livro disponibiliza três: *O asno que queria se passar por leão* e *O lobo e as uvas*, de Esopo; e *O alce e os lobos*, de Jean de La Fontaine. A proposta de aula trazida pelo livro se limita a pedir que os alunos pensem em outra “moral” para as fábulas e que prestem atenção nas características deste gênero. Depois são lançadas algumas perguntas estruturais, como: “No título da fábula encontramos duas palavras que nomeiam as personagens principais. Quais são?”. As outras unidades desta fase abordam o gênero argumentativo “Artigo de opinião”.

O livro da quarta fase (8ª e 9ª ano) segue a mesma proposta dos outros dois. O único gênero literário abordado (ligeiramente) é o *Poema de Cordel*. Mesmo assim, após a leitura do cordel *Causos e personagens do interior* (2004), de Abdias Campos, o aluno é pouco provocado a refletir, com mais questões de ordem estrutural e depois já lhe é lançado uma proposta de produção de cordel.

O PNLD/EJA na versão do livro didático disponibilizado para o professor, Manual do Professor (2009), esclarece que:

[...] a obra didática é um elemento para auxiliar os educadores de jovens e adultos na busca por caminhos para a sua atuação. As possibilidades são diversas, uma vez que o universo das referências e dos saberes de cada educador não se restringe ao espaço da sala de aula ou às orientações transmitidas pelo livro.

Como o livro didático não atua apenas como elemento auxiliar, mas sim, na maioria das vezes, como único instrumento disponível ao professor, há que se rever de onde virão outras possibilidades com o trabalho do texto literário para que o mesmo não seja ausentado de vez da escola.

A forma como a literatura é abordada nestas apostilas corresponde em parte com as exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) do segundo seguimento (6ª ao 9ª ano) do Ensino de Jovens e Adultos. Os PCNs sugerem que ela esteja presente nas aulas de Língua Portuguesa e que o principal papel do mediador é despertar no aluno o

“Interesse pela literatura, considerando-a forma de expressão da cultura” (BRASIL, 1998, p. 32). Como percebido, o livro didático pouco investe em gêneros literários, e, quando investe, está mais voltado para uma análise estrutural da língua do que para uma percepção de seu valor como expressão da cultura.

Os gêneros literários sugeridos pelos PCNs são: “Causos” e similares; Canções; Cordéis; Filmes; Relatos de experiências; Recitação de poemas e jogos verbais; Reprodução de contos tradicionais; Peças de teatro (espetáculos); Piadas; Contos; Contos populares; Crônicas; Diários; Fábulas; Lendas e mitos; Novelas; Peças de teatro (textos); Poemas; Provérbios e ditos populares; Quadrinhos; Romances e Roteiros (BRASIL, 1998, p. 37). São 20 gêneros no total, mas nos livros didáticos aqui observados, e que correspondem à metade do que os alunos irão ver em todo o segundo seguimento do EJA, só foram abordados quatro gêneros: o poema, cordel, fábula e um trecho de romance. E a leitura é prioridade para os PCNs:

A dialética do texto realiza-se quando o leitor desempenha seu papel, tão fundamental quanto o papel desempenhado pelo escritor. Compreender e interpretar é transformar em ato as possibilidades que o texto deixa em aberto. Por isso, no trabalho com jovens e adultos, a leitura deve ser prioridade. Ela fornece matéria-prima para a elaboração de textos, contribui para a constituição de modelos e coloca o leitor em contato com as formas de organização interna próprias aos gêneros (BRASIL, 1998, p.15).

Em todo o desenvolvimento deste trabalho, o texto literário é colocado à frente de todas as possibilidades de formação de leitor por abranger todas as características apontadas pelos PCNs:

Os gêneros literários talvez sejam dos mais significativos para a formação de um acervo cultural consistente. De um lado, como os textos literários costumam propositadamente trabalhar com imagens que falam à imaginação criadora, muitas vezes escondidas nas entrelinhas ou nos jogos de palavras, apresentam o potencial de levar o sujeito a produzir uma forma qualitativamente diferenciada de penetrar a realidade (SILVA; MARTINS, 2010, p. 32)

Antes de atentar-me à realidade dos dois grupos investigados, faço aqui um parêntese para ressaltar que o EJA, em todo o seu desenvolvimento, está intimamente relacionado aos direitos humanos e, nesse conjunto de direitos, está inserida a leitura. De acordo com Silva (2006), esta modalidade de ensino deve:

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 (SILVA, 2006, p.207).

Oferecer estas oportunidades significa dar às pessoas, independente de sua idade, a possibilidade para desenvolver o seu potencial, tanto profissional, quanto pessoal. A sociedade é organizada pela escrita. Segundo Cosson, em uma sociedade letrada como a nossa, é comum que o acesso à linguagem por meio da palavra escrita seja comumente exigido. Desde as telas de computadores a um livrinho de cordel, placa de um ônibus ou uma bula de remédio, as palavras fazem parte do nosso contato com a linguagem escrita.

Essa primazia da escrita se dá porque é por meio dela que armazenamos nossos saberes, organizamos nossa sociedade e nos libertamos dos limites impostos pelo tempo e pelo espaço. A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos da libertação das limitações físicas do ser humano (COSSON, 2010, p. 16)

Por conseguinte, a formação de leitores no EJA é um caminho que garante as condições necessárias para oportunizar a inserção destes sujeitos de maneira crítica no mundo que os cercam, bem como a capacidade para exercer os seus direitos.

As campanhas de alfabetização não são aqui criticadas e pelo contrário, elas são o ponto de partida para outorgar o direito à leitura. Crítico, sobretudo, a alfabetização que não se propõe a ultrapassar a fronteira da decodificação para uma vivência da linguagem escrita em suas diferentes formas. Aprender a ler literatura, por exemplo, significa ir além da decodificação: sua força humanizadora, estética e social encaminha o educando para a sua plena formação enquanto leitor. É, através da literatura, que os seres humanos entram em contato com outros mundos e outras culturas, e, acima de tudo, é a principal forma de acesso à palavra escrita em diferentes formas, que podem ser tomados por si próprios na construção de textos e organização da mente:

Pelo texto literário, a cultura do silêncio desenvolvida por jovens e adultos que pensam nada saber, porque não sabem ler e escrever, pode começar a dar lugar a uma outra cultura: a da história, a da memória, que resgata múltiplos saberes e refaz, com sucesso, os sentidos da vida de quem se pensa sem valor, porque essa se situaria na leitura que um não-leitor não fez (PAIVA, 2007, p.120)

A cultura do silêncio a que Jane Paiva se refere é disseminada por uma concepção de que o jovem e o adulto não alfabetizado ou não leitor constrói sobre a leitura. Concepção de hierarquia, onde classes dominantes e classes populares, com histórias de leituras distintas, veem, respectivamente, a leitura como sinônimo de fruição e contribuição intelectual e a outra não reconhece sequer a importância das leituras que utiliza no cotidiano. Estas distinções não as inferiorizam, já que ambas são indispensáveis. O problema é a democratização, o acesso aos bens culturais que depende da situação econômica do indivíduo. Dessa forma, não ler livros ou não frequentar a escola para que se tenha acesso ao mesmo, silencia as classes populares (PAIVA, 2007). Por esse motivo é importante a diversidade de textos que devem ser apresentados pelo professor ao aluno, pois dessa forma o estudante trabalha sobre a sua própria história.

Ao ler os textos literários, o leitor atribui sentido ao texto e também a própria vida. E este é o poder humanizador da literatura. Candido (1995) a determina como fator de humanização, já que atua no subconsciente e inconsciente do homem. A obra literária organiza a mente, e permite a organização da visão de um mundo, muitas vezes, caótico: “A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado” (CANDIDO, 1995, p.177). Nesse sentido, ela deixa de ser um bem de fruição e deleite, para tornar-se direito do leitor em formação.

Sobre o direito à literatura, a defesa de Antonio Candido lembra que, mesmo inconsciente, o ser humano não é capaz de viver sem contato com a literatura e afirma que ela:

[...] está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito, como anedota, caso, história em quadrinhos, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico, no ônibus, até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance (CANDIDO, 1995, p.175).

Ao tomar conhecimento do processo histórico da formação do EJA, chama a atenção o foco na alfabetização em curto prazo. Dentro desta perspectiva, os sujeitos são, muitas vezes, privados não só do texto literário, mas de se constituírem leitores. A vida social exige diversas ações do sujeito leitor: ler para se divertir, para estudar, para identificar o que entende, para revisar, para escrever, para descobrir o que pode ser

feito, recontar aquilo que foi lido ou recusar essa leitura. Se a leitura se restringe à decodificação, ela não fará parte da vida social dos indivíduos.

Na Educação Básica, o ensino da leitura é limitado, principalmente, aos primeiros anos de escolarização. A criança é vista como um ser imaturo que precisa do professor que a ensine a ler, a compreender a realidade. Para Pinheiro e Ramos, “passado o período inicial, parece que o aluno é tratado como leitor e deve, portanto, realizar sem orientação intencional suas incursões no mundo letrado” (PINHEIRO; RAMOS, 2013, p.27). Com o aluno do EJA esta situação se agrava. Ele, enquanto adulto, é visto como um ser maduro, altruísta, responsável, que conhece realidade e fantasia e por isso o processo de formação enquanto leitor é ainda mais limitado, como se alfabetizá-lo com textos didáticos o levasse automaticamente para outras leituras:

A nosso ver, textos didáticos são essenciais para a formação das pessoas, têm seu sentido e seu lugar, mas não forma leitores. É preciso que, concomitantemente, haja acesso à leitura de ficção, ao discurso poético, à leitura prazerosa e emotiva. É necessário que alguém chore, sonhe, dê risada, fique emocionado, fique identificado, comungue, enfim, com o texto, para que ocorra a formação do leitor (AZEVEDO, 2007, p.79).

No EJA, a faixa etária dos alunos é muito variável. Alguns foram alfabetizados tardiamente, e com práticas de leitura restritas a palavras e a frases, com pouco, ou nada, de acesso a textos literários. E porque seria eficaz a prática da leitura através de textos literários? Para Bettelheim, “A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida” (BETTELHEIM, 1980, p.11).

Para Jean Marie Goulemot, tornar-se leitor implica dominar não apenas códigos. É importante que ele, além da decodificação, dê um significado para o conjunto de sequências alfabéticas. Para o autor, entre o texto lido e o leitor deve haver um processo de troca:

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. A leitura é uma revelação pontual de uma polissemia do texto literário. A situação da leitura é, em decorrência disso, a revelação de uma das virtualidades significantes do texto. No limite, ela é aquilo pelo qual se atualiza uma de suas virtualidades, uma situação de comunicação particular, pois aberta. Se admitirmos, como o faço, que um texto literário é polissêmico, a análise do leitor parecerá, portanto, pertinente, porque constitui um dos termos essenciais do processo de aprovação e de troca que é a leitura (GOULEMOT, 2001, p.108).

Uma situação de comunicação aberta, no sentido de que o texto não é um jogo de adivinhações. Mas ao atribuir-lhe significado, relacioná-lo a outros textos, reconhecer os sentidos ou não, o leitor se entrega a esta leitura, propõe outras ou se esquivava dela. Ler, portanto, é atribuir sentidos.

Aprender a ler não é uma atividade natural, mas requer aprendizado, tempo e espaço que sejam favoráveis à sua prática. Esse aprendizado poderia ocorrer de diversas formas, já que a leitura se manifesta cultural e historicamente. Porém, é na escola que grande parte das pessoas estabelece o primeiro contato com a leitura. Ela é considerada a agência de letramento<sup>6</sup> mais importante.

A aprendizagem da leitura sempre esteve atrelada à escola e ao lado dela a literatura também ganhou espaço na tradição escolar. O texto literário tinha, a princípio, o papel de instruir e preparar os jovens para a vida pública. Introduzi-la na escola para fins educativos seria uma forma de instruir deleitando. Dessa forma, a tradição escolar propunha o ensino de valores, costumes e até mesmo de idiomas por meio do texto literário. Até então, o espaço ocupado pela leitura e literatura na sala de aula se restringia à formação cultural dos sujeitos. Ao longo do tempo foram ocorrendo transformações. Os avanços científicos e tecnológicos vieram para substituir a formação humanística. De acordo com Rildo Cosson (2010), foram os meios de comunicação de massa que reorganizaram o cenário da expressão cultural e acabou por redefinir o lugar social da leitura e da literatura. Mesmo que os objetivos fossem didáticos, optou-se por manter o texto literário no currículo escolar. Porém, ele começou a ser usado como pretexto para o ensino de gramática e preenchimento de fichas. Nesse momento, educadores e pesquisadores passaram a enfatizar, em suas pesquisas, a importância do texto literário para a formação do leitor.

O Letramento Literário veio para reforçar essa ideia. Definido por Cosson (2010) como a “apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas” (p.11), o letramento propõe que o uso da escrita e o seu ensino possam ir além das práticas escolares, e sejam capazes de envolver o social e tornar possível que a leitura faça sentido ao indivíduo. Ele está associado a um processo de apropriação contínuo dos textos, que não se fecha. Para Cosson, esse processo se iniciaria nas cantigas de ninar

---

<sup>6</sup>Ângela Kleiman (1997) estabelece a escola como agência de letramento, pois, é nela que predomina a concepção da leitura e da escrita como prática discursiva, com diversas funções que não devem ser separadas dos contextos em que se desenvolvem.

para o recém nascido e iria perpetuar-se em cada leitura que realizasse até o final da vida. Isto significa que o letramento não é uma habilidade adquirida ou aprendida:

[...] o letramento literário não é a conquista de uma determinada habilidade, o “ler literatura”, mas sim uma interação permanente que se constroi e reconstrói ao longo da vida, ou seja, a cada evento literário de que participamos, quer de leitura, quer de produção, modificamos a nossa relação com o universo literário. Por outro, lado também não se trata do conhecimento sobre determinada área, a “literatura”, ou de um tipo de texto, o “texto literário”, mas sim da interação verbal que se efetiva dentro de um repertório cultural que é a literatura (COSSON *et al*, 2010), p.283).

Em relação à prática pedagógica, o Letramento Literário pode ser efetivado se possuir quatro características fundamentais<sup>7</sup>. A primeira, é que o leitor precisa de um contato direto com a obra, manusear e sentir o livro, interagir com as páginas e com o texto escrito. O passo seguinte é o compartilhamento em um espaço de circulação de textos e que nele sejam respeitados os graus de dificuldades que o aluno demonstra durante a leitura. É necessário ainda que o professor estabeleça objetivos que contribuam com a ampliação do repertório literário de cada aluno, além de estar aberto a outras manifestações culturais que não usam a linguagem escrita como suporte. O objetivo do letramento seria atingido, no momento que atividades sistematizadas, contínuas e relevantes voltadas para a progressão da competência literária fossem aplicadas. Desta forma, a escola cumpriria o seu papel de formar leitores. Leitores que se apropriam do texto literário, que passa a fazer sentido em suas práticas sociais.

Mas, por que falar em leitor implica em ser ou não leitor de literatura? A leitura, como propõe Irandé Antunes no livro “Aula de português” (2003), é muito mais do que uma simples decodificação da grafia, ela tem acima de tudo a finalidade de completar a atividade oral e escrita do leitor, por isso a autora a chama de “uma atividade de interação entre sujeitos” (p.67). Sendo assim, a interpretação de um texto só é possível devido ao repertório de informações que já possuímos e que será ampliado a cada leitura.

Ao conhecer os alunos do EJA, percebo, inculcado em seus discursos, uma concepção de leitura ultrapassada, que valoriza a decodificação da palavra. Ressalto que, no ano anterior, atuei com estes mesmo grupos e ao apresentar um texto literário,

---

<sup>7</sup> É necessário ressaltar aqui que, embora a proposta de Letramento Literário seja uma possibilidade, não é possível deixar de pensar na pressão que o docente enfrenta para que alfabetize a curto prazo e há ainda o fato da heterogeneidade do público e de seus interesses.

todo este processo histórico acima descrito cristalizou-se na experiência dos estudantes: estranhamento, recusa, impossibilidade de leitura e interpretação. A leitura de um texto literário não faz sentido para estes jovens e adultos. Eles relacionam o “saber ler” a identificar a placa de um ônibus, a um produto no supermercado ou às comunicações interpessoais, para citar apenas três exemplos. Ricardo Azevedo define como leitores, pessoas

que sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que lêem jornais, mas também lêem poesia; gente, enfim que sabe utilizar textos em benefício próprio, seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento (AZEVEDO, 2007, p.76)

Ainda segundo o autor, nas camadas mais pobres da população (e é nelas que se encontram a maioria dos jovens e adultos não alfabetizados e não leitores) o acesso à leitura está ligado ao livro didático. Portanto, ela é associada a tarefas escolares, com regras, métodos e informações que precisam ser aprendidas. Embora o livro didático disponha de alguns textos literários (geralmente fragmentos), os professores, na ânsia de vencer todo conteúdo exigido e com pouco repertório literário (devido à formação, falta de estímulo e as próprias condições de trabalho), não ampliam as possibilidades de leitura além daquela oferecida pelo livro.

Há alguns anos atrás, a Literatura deixou de ser uma disciplina da estrutura curricular do Ensino de Jovens e Adultos. Mas, embora esteja fora do segmento do Parâmetro Curricular Nacional (1998) para o EJA, há diversas considerações sobre a importância da leitura e interpretação de textos literários no segmento de língua portuguesa. Os PCNs destacam ainda a importância da leitura de textos que façam sentido na vivência dos alunos. Não é questão de priorizar este ou aquele gênero, mas a exigência dos PCNs é que os textos lidos devem, no mínimo,

“[...] pôr o leitor em contato com experiências humanas que jamais viverá; traduzir sentimentos que o afligem mas não sabe expressar com clareza; abrir as portas para o encontro com todos que vieram antes e estabelecer contato com aqueles que partilham do mesmo tempo; oferecer prazer estético e ajudar a encarar a vida, ou se proteger dela” (BRASIL, 1998, p.14).

As experiências apontadas pelos PCNs são possíveis não diante de um fragmento utilizado como pretexto para o ensino da gramática, mas sim diante de um texto autêntico, esteticamente elaborado, em outras palavras, literário.

O fato de ressaltar que a literatura precisa estar presente na escola é justamente por caber a ela a promoção do acesso à cultura escrita. Ela deve estar presente na escola, pois esta é um dos pilares da educação da humanidade e a literatura é uma forma de adquirir conhecimento. Roland Barthes, no livro *Aula* (2007), sugere que todas as disciplinas poderiam ser excluídas do currículo escolar, exceto a literatura, pois ela, “[...] espécie de muitos saberes organizados em uma só tessitura, em uma só poética” (BARTHES, 2007, p.18), daria conta de promover todo o saber necessário a vida humana.

Debater a formação do sujeito leitor no EJA não se restringe à apropriação do sistema alfabético, mas é necessário, apesar do círculo vicioso que o processo histórico propõe, pensar em uma prática afetiva e efetiva de leitura, que lhe admita estimular o imaginário, a fantasia, o real e todas as outras possibilidades que a literatura permite.

## Capítulo II

### Diários: a literatura e a sala de aula

#### *Mãos dadas*

*Não serei o poeta de um mundo caduco.  
Também não cantarei o mundo futuro.  
Estou preso à vida e olho meus companheiros.  
Estão taciturnos mas nutrem grandes  
esperanças.  
Entre eles, considero a enorme realidade.  
O presente é tão grande, não nos afastemos.  
Não nos afastemos muito, vamos de mãos  
dadas.*

*Não serei o cantor de uma mulher, de uma  
história,  
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem  
vista da janela,  
não distribuirei entorpecentes ou cartas de  
suicida,  
não fugirei para as ilhas nem serei raptado  
por serafins.  
O tempo é a minha matéria, do tempo  
presente, os homens presentes,  
a vida presente.*

(Carlos Drummond de Andrade)

Neste capítulo, o campo de pesquisa e a metodologia utilizada para a obtenção dos dados são abordados, além da análise dos mesmos.

Os diários de campo resultantes das oficinas literárias são analisados e sobre eles é lançado um olhar teórico e reflexivo sobre a abordagem utilizada (Sequência básica de letramento), a recepção do texto literário e o uso do mesmo no contexto escolar. Foram escolhidos trechos que levassem às discussões relevantes e que pudessem contribuir para a avaliação da necessidade de ampliar o uso de textos literários nas salas do EJA e como isso é relevante para a formação de novos leitores.

## **2.1 Diários: entre vidas e leituras**

Diante da problemática deste estudo, que pretende investigar como as mulheres do EJA recebem e utilizam o texto literário e também proporcionar-lhes o direito à narrativa reflexiva da própria história de vida, constatei que não seria possível optar por uma única metodologia de pesquisa, já que, apesar de ambas terem cunho social, a primeira parte a ser desenvolvida exige ações de intervenção pedagógica, e a segunda parte, ações de interação/interlocução. Para a ação de interação/interlocução, utilizei-me dos métodos da história oral, e para a intervenção pedagógica, optei pelo método da pesquisa-ação, que será aqui abordado.

Embora não se tenha registros do início da utilização da pesquisa-ação, sabe-se que seus princípios estão relacionados a uma concepção da ciência como prática social. Segundo Costa (2002), este método começou a ser utilizado na primeira metade do século XX “como uma modalidade de pesquisa participante” (COSTA, 2002, p.95), mas que propunha, no processo de investigação, além da participação, a convivência. Para a autora, as ideias de Paulo Freire estavam no centro desta nova tendência, já que nos anos 50, momento em que ele dedicava os estudos e trabalhos à Educação Popular, sua pedagogia inspirou pesquisas engajadas na emancipação dos oprimidos em diálogo com as classes de trabalhadores e de grupos populares (COSTA, 2002).

Sobre o processo da pesquisa-ação, David Tripp (2005) destaca que, no contexto escolar, ela ocorre em um ciclo que visa aprimorar a prática dos educadores a partir da relação que se estabelece entre a vivência no campo da prática e a investigar a respeito dela: “Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação” (TRIPP, 2005, p.446). Esse tipo de investigação permite ao pesquisador participar, intervir e articular seu resultado entre o saber científico e o saber popular; entre teoria e prática:

A pesquisa-ação nessa perspectiva participativa e transformadora refere-se à possibilidade de radicalizar a participação dos sujeitos, valorizando suas experiências sociais a ponto de tomá-las como ponto de partida – e de chegada – na produção de conhecimentos para a compreensão da realidade (REIS, 2010, p.33).

A experiência social do sujeito é valorizada e, portanto, é de onde parte a produção de conhecimentos que aqui se pretende instaurar. Ou seja, são os dados que irão conduzir a necessidade de reflexão por determinados viés teóricos para que se chegue a resultados.

Ainda, segundo Tripp, toda pesquisa-ação se inicia por um reconhecimento que permite ao pesquisador uma visão do contexto em que deseja inserir esta metodologia e analisar. Para a pesquisa em questão, este reconhecimento se deu no ano anterior, quando trabalhei com turmas de EJA e propus uma intervenção que, além de transformar esta realidade, pudesse também produzir conhecimento sobre ela.

As oficinas literárias, propostas como meio de intervenção, foram planejadas a partir das considerações da Literatura enquanto fator de humanização e de sua importância no contexto escolar para a formação de leitores. Levei para a sala de aula alguns textos literários para dois grupos da escola Clarice Bastos Rosa. Como apontado anteriormente, a escola, no momento da intervenção, mantinha duas salas de EJA em funcionamento no período noturno, e que foram chamadas aqui de grupo I e grupo II.

A terceira fase, que aqui será identificada como grupo I, era composta por 27 alunos, sendo 17 mulheres e 10 homens com idade entre 16 e 72 anos. A quarta fase, grupo II, era composta por 30 alunos, sendo 19 mulheres e 11 homens com idade entre 15 e 69 anos. É um grupo heterogêneo, com condições financeiras limitadas, a maioria reside nos bairros que cercam a escola, periferia da cidade.

Os textos previamente escolhidos foram “Felicidade Clandestina” (1971), de Clarice Lispector e o livro de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), de Conceição Evaristo. “Felicidade Clandestina” é um conto publicado no livro *Felicidade Clandestina* (1971). Neste conto escolhido, a narradora, em primeira pessoa, conta um pouco de sua primeira experiência com um livro. O mesmo pertence a uma garotinha malvada que promete emprestá-lo, mas sempre inventa uma desculpa para não cumprir a promessa. A mãe da garota descobre as artimanhas da filha e entrega o livro para a

narradora. Ao ganhar permissão para ler, ela passa a utilizar todas as formas possíveis para prolongar a leitura e continuar com o livro, chega a fingir que esqueceu que está com ele, só para ter o prazer de possuí-lo novamente.

O segundo texto escolhido, *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), reúne narrativas das vivências amorosas, sociais e políticas de 13 mulheres negras. Cada uma delas intitula os contos presentes neste livro. As narrativas representam os desafios e os sonhos de mulheres resistentes e que não se submetem às pressões do racismo, das convenções sociais e do sexismo.

A escolha destes textos se deu principalmente pelas temáticas: o primeiro, por se referir à leitura, e que poderia suscitar discussões sobre a relação dos alunos e alunas com os livros; e o segundo, por trazer uma abordagem das temáticas que envolvem a mulher, como o papel social, a maternidade, a relação dela com o homem e o preconceito por elas sofrido. A leitura do texto literário, para muitas mulheres, poderia servir como porta-voz, despertando nelas as vozes silenciadas e fazendo-as ressignificar a memória e a experiência, o que viria a contribuir com a segunda parte da pesquisa:

Quantas vozes existem dentro de nós? Uma infinidade por certo. E de uma infinidade de vozes também nascem às narrativas memorialísticas – dos fios com os quais tecemos a narrativa, com as vozes que nos habitam: a voz do passado amalgamado às vozes do presente e da esperança de futuro (PORTO, 2011, p.195).

Ao externar estas vozes, as mulheres conseguem lançar sobre si mesmas um olhar apurado e crítico que lhes permitem não só organizar as vivências, mas também provê-las de maior sentido e clareza.

Como metodologia de abordagem, optei pela sequência básica do letramento literário na escola sugerida por Cosson (2010). Ela é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Para o autor, é importante que após a determinação do texto literário, o professor se proponha a sistematizar, isto é, organizar o processo de leitura para que o mesmo tenha significado para o aluno. A motivação é o primeiro laço que se desenvolve entre o aluno e o texto. Geralmente, pede-se que o aluno se posicione diante de um tema ou responda a uma pergunta para que, de alguma forma, inicie esta aproximação. É importante destacar que a motivação não objetiva conduzir a esta ou aquela leitura da obra literária, mas prepara o leitor e o motiva

através da expectativa e do estímulo. A introdução é o momento em que obra e autor são apresentados com informações básicas, sem aprofundamentos biográficos e evita-se fazer síntese do livro, apenas justifica a escolha da obra para aquele momento e a oferece fisicamente ao aluno. Já o processo de leitura é particular a cada realidade: há contextos em que o professor precisa ler, outros em que a leitura é silenciosa, ou a leitura é compartilhada em sala de aula por todos os alunos. A escolha pelo modo de leitura deve ser pertinente e que explore a capacidade da turma. O último passo, a interpretação, é dividido em dois momentos por Cosson: um interior e outro exterior. O interior é o encontro do leitor e da obra, é a experiência literária a partir da história de leitura do aluno, o que mesmo sendo um ato individual, não deixa de ser social. O momento externo “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido” (COSSON, 2010, p.65), ou seja, é o momento em que se compartilha a interpretação para ampliar os sentidos que foram construídos individualmente.

Conhecer o público antecipadamente foi de suma importância para a preparação das oficinas. Destaco, de tal modo, que minha relação com o Clarice Bastos Rosa foi construída desde 2011, por meio do diálogo estabelecido entre a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) com a escola e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Como era estudante do segundo ano de Letras desta universidade, tive a oportunidade de tornar-me bolsista deste programa. Depois de dois anos atuando na escola pelo PIBID, no ano de 2014, já citado anteriormente, fui convocada para atuar como professora de Língua Portuguesa em turmas do EJA.

Quando se propõe diálogo entre Universidade e a Educação Básica, surge um debate em torno de ideias pré-concebidas que assinala o professor universitário como o pesquisador que desconhece a realidade e o professor da educação básica, aquele que não busca aperfeiçoamento na pesquisa. Pinheiro (2013), professora universitária que busca estreitar esta relação por meio da formação continuada pensada como processo dialético<sup>8</sup>, observa:

Na posição de professores universitários, muitas vezes, somos percebidos como aqueles que leem materiais teóricos, imaginam uma realidade escolar, desconsiderando os problemas enfrentados pelas instituições de ensino, principalmente as públicas, e publicam livros e

---

<sup>8</sup>Para a autora, a formação continuada precisa acontecer como uma troca de saberes e experiências entre os professores universitários e professores da Educação Básica.

artigos para solucionar o que consideram ser os dramas da Educação Básica brasileira (PINHEIRO, *et al*, 2013, p.83).

E, em contrapartida, ela questiona se esta recíproca não é verdadeira: “Há entre alguns pesquisadores e professores universitários a visão de que os professores da Educação Básica necessitam “desesperadamente” de informações teóricas para desenvolver o conteúdo de sua disciplina” (PINHEIRO *et al*, 2013, p. 84). As formações continuadas, que pretendem estreitar este diálogo, se mal conduzidas, podem abrir um abismo.

De acordo com a autora, a formação continuada, geralmente, é baseada em uma programação fechada, que não considera um acompanhamento do processo em sala de aula e desrespeita a trajetória do professor, o que faz com que estes cursos sejam vistos pelos educadores como um “trabalho a mais” que não saem do âmbito teórico. No trabalho citado, a professora universitária propõe o projeto “Formação continuada de professor: caminhos para o letramento”. Nele, o curso de formação deveria acompanhar a prática do professor, ressignificando a teoria e propondo reflexões que fizessem sentido na experiência da Educação Básica. Como resultado, ela sugere que algumas propostas pensadas pelos professores universitários já eram consideradas na sala de aula (como a correção interativa), o que contribui para que as atividades sugeridas surtissem efeitos positivos nas práticas educativas, permitindo que o diálogo entre professores universitários e comunidade escolar fosse estreitado.

Portanto, em 2015, já como mestranda, quando estive na escola para propor as oficinas de textos literários, a coordenação e direção não fizeram nenhuma objeção. Como o diálogo entre a escola e a universidade já existia pelo PIBID, cederam-me espaço e tempo para que eu pudesse contribuir da melhor forma possível com aqueles estudantes. Provida dos textos, expectativas e muitos planejamentos, no segundo semestre de 2015 estive na escola para ministrar as oficinas de textos literários. Tudo que ali vi e vivi foi registrado em diários de campo:

[...], o diário tem sido empregado como modo de apresentação, descrição e ordenação das vivências e narrativas dos sujeitos do estudo e como um esforço para compreendê-las. [...]. O diário também é utilizado para retratar os procedimentos de análise do material empírico, as reflexões dos pesquisadores e as decisões na condução da pesquisa; portanto ele evidencia os acontecimentos em pesquisa do delineamento inicial de cada estudo ao seu término. (ARAÚJO *et al.*, 2013, p. 54)

Dentro da pesquisa-ação, existem variadas formas de registro. De acordo com Lüdke e André, o registro escrito é a forma mais utilizada pelos pesquisadores que atuam e observam determinada realidade. E “quanto mais próximo do momento da observação ele é feito, maior será sua acuidade” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.32). Optei pelo diário, já que as câmeras, uma vez que tentei utilizá-las, intimidou a participação dos alunos e eles preferiram não ser filmados.

Desta forma, escrevi cinco diários de campo, um referente a cada oficina e ali registrei os acontecimentos em geral, algumas falas e expressão corporal, as reações diante da leitura do texto literário e o máximo possível dos momentos que vivenciei com estes alunos e alunas. Procurava registrar a vivência na mesma noite ou manhã seguinte às oficinas para que não ocorresse distanciamento da memória dos acontecimentos. Como veremos adiante, não anotei apenas os acontecimentos empíricos, mas também as minhas impressões e a forma como eu me sentia enquanto mediadora do texto literário:

Conforme o estudo vai se desenvolvendo, podem surgir muitas ideias e sugestões sobre formas de analisar o que vai sendo captado. É importante por isso que o pesquisador não se limite apenas a fazer descrições detalhadas daquilo que observa, mas procure registrar também as suas observações, sentimentos e especulações ao longo de todo o processo da coleta (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.47).

Embora a prática de utilização do diário de campo como instrumento de descrição seja recente, no século XII já havia indícios de que ele era usado no campo científico:

Quando o uso da escrita e os meios técnicos se expandiram, os depoimentos escritos regularmente com caráter pessoal também se ampliaram. Assim, por volta do século XVII, inúmeros documentos desse tipo foram criados, não apenas por religiosos e nobres, mas por cientistas, arquitetos e outros. (ALASZEWSKI, 2006 apud ZACCARELLI; GODOY, 2010, p. 01).

Como este trabalho exigiu de mim, enquanto pesquisadora, ações de descrever, revelar, explicar e interpretar as relações estabelecidas entre os alunos do EJA e os textos literários, a abordagem aplicada neste estudo é qualitativa. Em relação à abordagem qualitativa, Lüdke e André (1986) afirmam que ela se divide em dois momentos:

A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando estas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões serão reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜKE; ANDRÉ, 1986, p.45).

Estes dois momentos se deram respectivamente à escrita e à organização do diário e à categorização das principais temáticas que foram trazidas para reflexão no contexto da pesquisa. A abordagem qualitativa exige do pesquisador um contato prolongado com o espaço e a circunstância que está sendo investigada e esse contato se dá por meio do trabalho de campo. Dessa maneira, sugeri à escola cinco oficinas, já que esta quantidade me permitiria maior contato com os estudantes e não atrapalharia o plano pedagógico e calendário escolar da instituição que me cedeu o espaço. As oficinas se deram da seguinte maneira: a primeira, realizada no dia 21 de outubro de 2015, teve como público o grupo I, a terceira fase. Foram duas aulas de 45 minutos cada. Neste dia faltaram 15 alunos, então estavam presentes quatro homens e oito mulheres, a maioria senhoras. Para esta primeira oficina levei o conto de Clarice Lispector.

A segunda oficina foi em sequência da primeira, porém, com o grupo II, quarta fase. Faltaram 17 alunos, estavam presentes oito homens e quatro mulheres, a maioria jovem. A terceira aconteceu no dia 06 de novembro de 2015. Foram duas aulas de 45 minutos cada com o grupo I. O número de alunos foi ainda mais reduzido, a data coincidiu com um show aberto na cidade e a escola estava praticamente vazia. O grupo I contou nesta oficina com apenas sete alunos (3 homens e 4 mulheres) e a pedido da coordenação encerramos às 21h e não às 22:40h como previsto. A quarta, aconteceu no dia 13 de novembro de 2015. Foram duas aulas de 45 minutos cada com o grupo I. Havia na sala quatro homens e oito mulheres. A quinta oficina aconteceu também no dia 13 de novembro de 2015. Foram duas aulas de 45 minutos cada com o grupo II. Havia na sala seis homens e nove mulheres.

## **2.2 “É, até que gostei dessa Clarice aí”! O impacto do texto literário**

Conhecer um pouco da realidade do EJA me antecipava a possibilidade de recusa e de resistência ao texto escrito, principalmente o literário. Em uma pesquisa

anterior<sup>9</sup>, questioneei os alunos a respeito da presença do texto literário em suas vidas, e alguns deles não sabiam sequer o que seria um texto literário e muitos declararam não gostar de ler. Nas primeiras oficinas, a proposta de ler e discutir as temáticas do texto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector, já me deixava previamente ansiosa em relação ao modo como os alunos reagiriam diante de uma nova professora no final do ano letivo propondo-lhes oficinas de leitura.

Relatei as primeiras impressões e a forma como fui recebida no diário de campo. Vejamos:

Esperava um público mais “adulto”, mas a maioria são jovens, que no início se mostraram pouco interessados pela aula: tomavam tereré no fundo da sala, não tiraram caderno da mochila e alguns estavam de costa para mim (Trecho do diário, 2015).

Sentar de costas, tomar tereré e ignorar a presença da professora em sala de aula parecia algo muito comum para o grupo II. A postura destes estudantes demonstrou que a presença dos mesmos na sala de aula era por mero protocolo, como se a participação deles neste espaço não fosse necessária. A sala de aula é considerada um espaço social constituída para alguns fins próprios e específicos. A disposição de carteiras em filas e com um professor a frente da turma é vista de forma negativa por alguns pesquisadores, já que esta organização está associada ao modelo de ensino-aprendizagem que exclui a participação efetiva do aluno. Quando se trata de uma aula destinada à leitura e interpretação de um texto literário, as filas parecem impedir ainda mais a interação do aluno com o professor e vice-versa e também do aluno com outros colegas. Infelizmente, em muitas escolas públicas, não é possível remanejar as carteiras na sala de aula, já que o espaço não permite.

Neste caso, a organização em filas contribui para que a sala comporte o número máximo de alunos. Collares afirma que é importante a sala de aula ser vista como “[...] um espaço de vida no qual se faz história, que é construída e reconstruída a cada dia. É um lugar onde se tomam decisões e se constroem um fazer solidário, no qual todos têm o que aprender e ensinar ao outro” (COLLARES, 2003, p. 53). Nesta perspectiva, fui desafiada a transformar a roda de tereré em uma roda de leitura. Como não havia muitos

---

<sup>9</sup>SANTOS, Iva Carla Aveline dos. A presença da literatura infantojuvenil no Ensino de jovens e Adultos em Dourados-MS: a difícil tarefa de formar leitores. (2016, no prelo)

alunos, seria possível sentarmos em roda para ler e discutir o texto. Assim, iniciei a aula me apresentando e tentando ganhar a atenção da turma:

Procurei ser o mais simpática e cativante que pude. Prometi que eles iriam ter uma experiência muito diferente e que eu gostaria muito de tê-los mais perto. Como eles se mostravam resistentes, propus que a aula fosse ali ao “fundão” mesmo, mas pedi que eles deixassem o tereré para o intervalo e se sentassem em roda. Resistiram um pouco, mas aceitaram (Trecho do diário, 2015).

Em relação ao grupo I:

A participação foi muito boa desde o início: todos já estavam sentados na frente, bem próximo ao quadro e não estavam em filas, mas um pouco à vontade e com as carteiras juntas. (Trecho do diário, 2015)

O grupo I, como mencionado anteriormente, é composto por mulheres e a maioria delas são adultas. Quando conheci este grupo, a recepção foi mais tranquila. Tranquila no sentido de que eles não resistiram ao objetivo da oficina e se mostraram mais maduros dentro do espaço escolar. Na figura 1, é possível ver como o grupo I<sup>10</sup> estava organizado em relação ao espaço da sala de aula.

---

<sup>10</sup> O grupo I, diferente do grupo II, autorizou que o momento fosse registrado. Há na escola um termo que permite o uso de imagem do aluno, desde que ele autorize a captura.



Figura 1- grupo I- Momento de leitura Fonte: Arquivo pessoal

Propor uma “experiência muito diferente” retoma a concepção de Paulo Freire que o conteúdo oferecido ao EJA seja emancipado. Para ele, um ensino mecânico que não ofereça novas experiências e não seja pensado a partir da realidade, características, interesses e condições de vida destes sujeitos, perde o sentido principal que é o da aprendizagem. A educação é vista por ele como processo, sujeita a agência humana, cujo objetivo fundamental é de humanizar, emancipar, libertar e fazer as pessoas mais criativas. Nesse sentido, ela não se limita a transmitir, mas, sobretudo, a produzir conhecimentos como elemento constituinte da prática da liberdade (FREIRE, 2006). O texto literário, por seu caráter humanizador, pode ser uma experiência única para estes sujeitos que procuram aproximar as experiências vividas do conteúdo oferecido na escola.

Como este tópico se volta para a recepção do texto literário pelos estudantes, é importante destacar do diário a forma como a aula foi conduzida. Seguindo a sequência básica de letramento literário na escola (COSSON, 2009), iniciei com uma motivação:

Comecei apontando para o título do conto que estava no quadro e questionei se algum deles poderia me dizer o significado da palavra “Felicidade”: alguns disseram que felicidade é “estar feliz”, “ter saúde”, “é fazer o bem” e etc. Entreguei um pedacinho de papel para cada um e pedi que escrevessem ali o que era a felicidade para eles e que guardassem esse papel para o final da aula. Depois fomos para a segunda

palavra do título “Clandestina”, perguntei se sabiam e pouco a pouco fomos dando significado para o que seria uma “felicidade clandestina”. Eles foram dando sugestões: “falsa felicidade”, “felicidade fora da lei”, “felicidade que não existe”. Anotei todas as sugestões em um papel (Trecho do diário, 2015).

A seguir, introduzo e realizo a leitura do conto:

A partir daí introduzi a leitura do conto: primeiro falei um pouco da vida e obra de Clarice Lispector, um pouco sobre memória e aí entreguei uma cópia do conto para cada um. Questionei, se pelo título, eles faziam ideia do que seria a “felicidade clandestina” da narradora, a maioria apostou em um amor.

A leitura foi um pouco lenta, eles tiveram mais dificuldades para ler e interpretar, mas se esforçaram bastante. No final da aula, pedi que me devolvessem o papel em que escreveram o que era felicidade. Embaralhei e distribui de volta, de modo que cada um pegou a “felicidade” do outro. Leram o que estava escrito em voz alta, e eu sempre perguntava “Isso é felicidade para você também?”, “Alguma felicidade desta é clandestina?”; “O que você acrescentaria aí?” e aí sugeria que eles dessem um conselho para o dono do papel (mesmo que anônimo, o autor saberia que era pra ele) (Trecho do diário, 2015).

No trecho acima, aponto que os alunos tiveram dificuldade para realizar a leitura e, principalmente, a interpretação. Retomo aqui a concepção de que ler não é uma atividade inerente ao ser humano, e sim uma habilidade que precisa de mediação. Não é tarefa fácil, exige esforço, tempo e dedicação, assim é necessário não apenas exigir que o aluno leia, mas também ensiná-lo a ler (AZEVEDO, 2004).

A oficina ocorreu da forma que eu havia colocado no planejamento. Os alunos e alunas participaram e aos poucos foram deixando suas impressões do que havia sido lido. Antes da leitura, uma das alunas do grupo I disse que odiava ler e tudo que estivesse relacionado à leitura ela também não gostaria de fazer. Sua postura ao final da atividade foi diferente:

Perguntei a ela porque, qual livro que a fez ter tanto ódio e ela respondeu que nunca leu um livro e “nem nada”, “só leio coisas aqui da escola mesmo professora”. No final da

aula, depois da leitura e discussão, ela me disse: “É, até que gostei dessa Clarice aí”. (Trecho do diário, 2015)

Os alunos possuem alguma dificuldade para ler e interpretar, porém há entre essas dificuldades o encantamento pelo texto literário. Quando a aluna afirma “odiar ler”, representa nesta afirmação a realidade de muitos estudantes que tiveram péssimas experiências com a leitura e a associa a algo ruim. Esse receio dos alunos se dá, provavelmente, porque nas leituras anteriores não aprenderam a interagir nem a extrair significado delas. A aluna diz que “só lê as coisas da escola”, e está imbuído em seu discurso que ler na escola é sinônimo de uma leitura que não faz sentido em sua vida social, que fica entre as paredes da sala de aula. Os textos são sempre usados como pretexto para fazer um resumo, para aprender a juntar as sílabas e sempre afastado do propósito principal (reconhecer as especificidades da linguagem, se divertir, trazer algo de si para o texto e vice-versa, refletir, aprender, desaprender, conhecer a história da humanidade, estilos, autores e muitos outros propósitos que não caberiam neste parêntese).

A forma como a literatura é escolarizada é um grande problema: usada apenas como pretexto para transmitir uma mensagem ou um conceito e tendo a sua função estética ignorada. Rildo Cosson chama a atenção para a consideração da leitura literária como um ato solitário e que, assim sendo, não teria sentido ela ser trazida para o contexto escolar. Entretanto, ele defende, que, embora a leitura possa ser realizada individualmente, o aluno precisa receber, na escola, ferramentas para saber o que pode ser feito com aquilo que é lido. Dessa forma, “a leitura é, de fato, um ato solitário, mas a interpretação é um ato solidário” (COSSON, 2010, p.27), ou seja, mesmo que o aluno faça uma leitura silenciosa, a interpretação só é possível se ele compartilha outras visões do mundo e estabelece relações com a sociedade em que está situado.

Cosson propõe que a literatura tenha uma mudança de rumo quanto a sua escolarização, por isso defende:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira

mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nós dizer a nós mesmos (COSSON, 2010 ,p. 17).

E a experiência literária a que Cosson se refere não é possível se no processo de escolarização a literatura for considerada apenas como dados sobre autores e épocas e trechos de poesia no livro didático. É o que o autor chama de “falência do ensino da literatura”. Procedimentos que, mesmo com anos de estudo e pesquisas que os condenam, continuam a ser adotados pelos professores. É necessário considerar que a leitura de textos literários pode exercer um efeito real e positivo que capacita o ser humano a construir e reconstruir a linguagem, ou seja, o mundo que o cerca. Nossa visão de mundo é constituída através de palavras. Quando a mesma aluna, ao final da leitura e discussão do texto de Clarice Lispector, afirma “É, até que gostei dessa Clarice aí”, entrega o encantamento que o texto literário pode proporcionar.

É importante destacar também que ao final das oficinas havia a materialização da interpretação. Assim como propõe Cosson, para finalizar a sequência de letramento, procurei direcionar questionamentos que fizessem os alunos a construir, juntos, um significado para o texto. As perguntas movimentaram as discussões e dessa forma todos participavam. Kleiman também defende a importância dessa conversa:

[...] é durante a interação que o leitor inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre os aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão (KLEIMAN, 1997, p.24).

Fugir das perguntas trazidas pelos livros didáticos, que, na maioria das vezes, direcionam para uma resposta pronta, pode tornar a aula mais dinâmica. Se o aluno percebe que sua participação é importante para que se chegue à interpretação do texto, ele poderá deixar o tereré de lado para se entregar ao momento de leitura literária.

Ao final da oficina, quando questionei se poderia voltar ali mais vezes com outros textos, as respostas foram positivas:

Perguntei se eu poderia ir lá de vez em quando ler com eles e as respostas foram bem positivas. Disseram que gostaram da forma que a aula aconteceu e que “não deu muito sono” (Trecho do diário, 2015).

Quase todos os estudantes dos dois grupos são trabalhadores que seguem uma rotina cansativa de trabalho que se prolonga até as 18 horas, e ainda precisam chegar à escola antes das 19 horas, já que o horário de entrada é 18h50min. Além disso, são pais e mães, que além do trabalho, se dedicam também à família. Preparar uma aula de leitura que “não dê muito sono” nos alunos cansados, não é uma tarefa simples para o professor que tem também uma sobrecarga de trabalho. Mas, pensar no professor neste contexto é apontá-lo como único mediador de leitura da maioria dos jovens e adultos.

O professor do EJA, na maioria das vezes, é o principal mediador de leitura na vida dos alunos. Embora as alunas entrevistadas<sup>11</sup> façam algumas referências à pessoas que liam para elas na infância, é somente na escola que elas têm contato efetivo com os textos, quando o tem. Uma das entrevistadas, ao ser questionada sobre o primeiro livro que leu, não tem memória do livro em si ou da história, mas apenas da exigência da professora:

Eu lembro... eu lembro, assim, vagamente da minha professora do segundo ano. Que ela chegou, assim, na sala e falou assim: “Para passar de ano, comigo, tem que ler um livro todinho, se não ler... se não ler um livro todinho eu reprovo.” Não lembro qual era o livro. Só sei que tinha que ler o bendito livro. Aí, isso ficou marcado, porque ela exigiu isso (AMARÍLIS, 2015).

Chamo a atenção nesse momento para a formação do mediador. Alguns fatores, como a qualificação, história de leitura e a sobrecarga de trabalho interferem no papel a ser desempenhado pelo professor. Se ele mesmo não lê e não se interessa pela literatura, ele não desempenhará papel de mediador. Exigir a leitura de um livro como critério de aprovação/reprovação, reforça no aluno a ideia de que ela pode ser reduzida a uma mera obrigação do contexto escolar:

Ser mediador é conseguir compartilhar com o aluno. Quando um professor é entusiasta da leitura e comunica esse entusiasmo aos alunos, existe grande possibilidade de que estes sejam seduzidos pela leitura, por conta da curiosidade sobre o que está sendo lido (OIVEIRA, 2010, p.51)

---

<sup>11</sup>As entrevistas terão uma abordagem completa no terceiro capítulo deste trabalho.

Um mediador qualificado, provavelmente, cuidaria para que a primeira experiência da aluna com um livro lhe permitisse interação, fruição, questionamentos e que lhe despertasse para outras leituras. Na verdade, o que marca a história de leitura da aluna é a professora em si e não o livro lido. É uma realidade conhecida por todos nós e que marcam a trajetória da maioria dos alunos do EJA e o fazem continuar a recusar o texto literário quando voltam para a escola.

Outro equívoco é acreditar que aprender a ler seja um processo simples e que depende apenas do contato com o livro. Chartier (2009) enfatiza que se tornar leitor não incide somente da decodificação, mas ele teoriza sobre a aprendizagem da leitura. Ou seja, ela não se dá de forma natural, mas é uma prática que precisa ser ensinada ao futuro leitor. Aprender a ler é um conjunto de ações sociais, históricas e culturais em contextos que perpassam a instituição escolar. “Ler consiste, portanto, em exercer uma tarefa” (SILVA; MARTINS, 2010, p.28) que vai desde o exercício do silêncio, o convite à curiosidade, a possibilidade de levantar hipóteses, a prática da reflexão e o exercício da transformação (BRANDÃO, 2010).

Para Lerner (2002), o mediador também é responsável pelo “como se faz para ler”, no sentido de que o aluno o observa e o toma como modelo de comportamento. Diante desta consideração, a autora sugere que mesmo quando o professor pede uma leitura silenciosa, ele mesmo deve também realizar esse tipo de leitura, para que o aluno veja que é possível tornar a escola um ambiente agradável tanto para uma leitura em grupo, como para uma leitura silenciosa. Nas oficinas literárias os grupos se recusavam a ler, demonstravam vergonha e sentiam-se acomodados com a minha postura de ler para eles em voz alta: eles ouviam atentamente, não cochilavam. Porém, por duas vezes tentei trazê-los também para o papel de leitor, uma delas, destaco do diário:

Quando iniciei o segundo conto, a quarta leitura da noite, minha voz já estava meio fraca e então pedi que alguém me ajudasse na leitura. Um dos alunos ergueu a mão e os outros já foram dizendo “Mas tem que ler igual a professora, heim!”. Ele pegou o livro da minha mão e começou a ler. Foi muito bonito ele tentando ler com entonação, com pausas, reproduzindo a forma como eu li para eles, senti até como se ele estivesse tentando me imitar, e eu gostei desta sensação, porque era sinal de que eles gostaram da forma como eu li. Ele leu uma página e meia e me devolveu (Trecho do diário, 2015).

É possível, como veremos adiante nos relatos das alunas do EJA, que muitos destes alunos tenham crescido sem alguém que lesse ou contasse história para eles. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental regular, os alfabetizadores procuram inserir a literatura neste processo: os professores leem contos de fadas, disponibilizam gibis, levam as crianças à biblioteca. Pressupõe-se ainda hoje que o público do EJA não tenha mais idade nem tempo para ouvir histórias, contos ou estar na biblioteca. E, dessa maneira, o aluno pode passar pela escola, sua segunda chance para acessar o texto literário, e ter este direito negado:

Afinal, sabe-se que as primeiras experiências de leitura são marcantes não só pela compreensão dos significados do texto, mas também pelos modos de ler, pela entonação da voz do leitor, pela relação afetiva com o leitor-mediador e com o ambiente em que a leitura se desenvolve, por tudo aquilo que circunda o texto e com ele estabelece relações (SILVA; MARTINS, 2010, p.34)

O professor que atua como mediador de leitura nesta modalidade de ensino deve considerar que, alguns alunos, apesar da maturidade e da idade, estão tendo ali o primeiro contato com o texto literário e, como não tiveram acesso a práticas de leitura na infância, eles podem e devem se constituir leitores na vida adulta.

Detenho-me novamente na recepção dos alunos do EJA ao texto literário. Depois da leitura de Clarice Lispector, levei para a sequência de oficinas, o livro de Evaristo Conceição. Iniciei com a motivação:

Pedi que sentassem em roda no meio da sala porque iríamos conversar um pouco. Eles sempre ficam apreensivos quando a resposta para a típica pergunta “A gente não tem que copiar nada do quadro?” é um “Não.”. Uma das meninas, que não estava na aula anterior se recusou a sentar na roda. Respeitei sua recusa e pedi que ela pelo menos tentasse ouvir nossa conversa. Depois da roda já formada, comecei a perguntar qual mulher eles mais admiravam e o porquê desta admiração. A maioria respondeu que essa mulher é a mãe e uma das alunas disse admirar a avó. Disseram que elas são guerreiras, batalhadoras, que faziam de tudo por eles. A que admira a avó disse que sua mãe não quis lhe criar e foi embora quando ela era pequena, por isso ela chama a avó de mãe: “Minha outra mãe não existe, é como se tivesse morrido para mim”.

A conversa continuou e então perguntei se alguma das mulheres admiradas por eles já haviam sofrido algum tipo de violência. Nessa hora a moça que não estava na roda se levantou e disse “Bom, agora eu vou sentar aí, porque tenho uma amiga que apanha do namorado e não larga ele por nada”. Um dos meninos riu e atirou ironicamente: “Sei que é sua colega... fala logo que é você!”. A aula se transformou no maior burburinho e precisei aumentar o tom de voz para acalmar a discussão entre eles. Agradei a ela por se juntar a nós e prosseguimos com as respostas: todas as mulheres antes, citadas por serem admiradas por eles, já haviam sofrido algum tipo de violência. Cada um contou rapidamente o que sabia ou lembrava: “meu pai já quebrou prato na cabeça da minha mãe”, “meu pai bebia e batia nela”, “meu padrasto vive empurrando ela”. Falamos de como a violência contra a mulher ainda estampa os jornais diariamente e de como muitas mulheres não se separam do agressor. Foram emitidas várias opiniões. Uma das alunas disse: “Ah professora, agora se a gente vai à delegacia prestar queixa contra o marido, depois não pode retirar mais não”. O mesmo aluno que havia provocado a colega no início da aula perguntou “Você já foi lá é?” e ela respondeu bem ríspida “Não é da sua conta moleque, cala essa boca!” (Trecho diário, 2015)

Após a motivação, fiz a introdução e, em seguida, a leitura:

Ia começar outro bate boca, mas peguei o livro de Conceição Evaristo e disse que eles iriam conhecer a história de duas mulheres: Shirley Paixão e Lia Gabriel. Falei rapidamente sobre a autora e a forma como o livro foi organizado. Não foi possível tirar xerox dos contos, por isso fiquei receosa que eles não conseguissem prestar atenção enquanto eu lia. Procurei ler de uma forma bem dinâmica, com entonação, gestos e andando um pouco pela sala. Isso cansava um pouco minha voz, então pedia para alguém ler uma ou duas linhas enquanto eu tomava um pouco da água da minha garrafinha. [...] (Trecho do diário, 2016).

A primeira observação da aluna é em relação a “copiar do quadro”. Quando sugiro que podemos conversar um pouco, eles estranham. Estão acostumados com um modelo

pedagógico que não valoriza a interação: o professor que enche o quadro de conteúdo, exige silêncio, explica, passa exercícios e corrige. A conversa, embora exija firmeza para manter a ordem, trouxe a aluna que decidira ficar excluída para a roda de leitura. Ela foi cativada pelo tema e veio para perto do restante da turma. Para Brandão e Rosa, “a importância da conversa é a possibilidade que ela dá de engajar o leitor ou ouvinte na busca e produção de significados sobre o que lê ou escuta” (BRANDÃO; ROSA, 2010, p.70). A reflexão antes e depois da leitura dos dois contos permitiu que os alunos construíssem, em conjunto, significado para os textos lidos. Eles comparam a realidade da personagem a realidades conhecidas por eles, em suas vidas cotidianas e refletem criticamente sobre as temáticas apresentadas. E esse é o verdadeiro princípio da literatura:

A literatura produz conhecimento, não porque esteja na escola, mas por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que vivemos ou não, mas que têm estreitas relações com o que somos hoje. A busca da leitura prazerosa não exclui a aquisição de conhecimento, pois jamais deixa de trazer informação ao leitor. Nem tudo o que se lê na escola precisa ser discutido, interpretado e avaliado dentro dos padrões estabelecidos pelo contexto escolar (OLIVEIRA, 2010, p.42).

O padrão estabelecido pelo contexto escolar a que Oliveira se refere diz respeito principalmente à forma como o texto literário é geralmente abordado: no Ensino Fundamental, textos curtos e de fácil interpretação; e no Ensino Médio, leitura de resumos de obras que pertencem a lista de vestibulares e historiografia literária. Para Todorov, este caminho trilhado para o ensino da literatura não cativaria amor pelo literário, mas apenas o reduziria a objeto de ensino (TODOROV, 2009).

No trecho do diário, fica clara a identificação que o aluno estabelece entre o texto literário e o cotidiano. Isso mostra como a literatura estimula o indivíduo a refletir sobre o seu pensamento a respeito do mundo e de si mesmo. É esse o poder de humanização que Candido (2004) lhe confere. Através da expressividade artística, o aluno vê a possibilidade de demonstrar sua ideologia, de despertar seu senso crítico e de recriar sua realidade.

Uma aluna do grupo II, e que participava pela primeira vez da oficina, também se recusou a compartilhar de uma aula “só de leitura”:

Ao iniciar a leitura uma das meninas (que não estava no primeiro encontro) disse

que não estava “a fim” de ler, que não gostava, que ela já estava cansada e com certeza iria dormir. Conversei com ela e pedi que ela ouvisse apenas o primeiro conto e depois ela poderia ouvir música ou sair da sala, se fosse essa sua vontade. Ela suspirou, com um ar de “Ah! Já que não tem outro jeito...” e disse que iria ouvir só um conto mesmo e depois “vazava”. Peguei minha cadeira e fui sentar ao dela, eu disse que aí ela poderia ler comigo e assim não teria sono (Trecho do diário, 2015).

Novamente, a experiência leitora da aluna remete ao sono e ao cansaço. Ela disse que preferia sair da sala e ouvir uma música. Como escrito no diário, insisti para ela ouvir pelo menos um conto. Nesse momento, enquanto mediadora precisei assumir uma atitude de motivação e garantir que o texto escolhido superasse a expectativa da jovem leitora, e que o encaminhamento da leitura fosse mais interessante do que a música que ela pretendia ouvir no celular.

A escolha do texto não é tarefa fácil, primeiro porque exige do professor um amplo repertório e, segundo, porque é preciso conhecer minimamente o público a qual este texto será direcionado. Embora eu não estivesse atuando com aquelas turmas, pela experiência do ano anterior, procurei escolher textos que suscitassem ricas discussões para um público adulto e em sua maioria feminino. Para Brandão e Rosa, a escolha do texto encaminha o direcionamento que o professor dará a ele, isso significa que se o texto não toca o professor enquanto leitor, se não compõe o seu repertório pessoal, ele dificilmente consegue estimular o encantamento no aluno. No terceiro tópico deste capítulo, será abordada a forma como estes alunos transcenderam o texto e falaram de suas vidas.

A aluna que, no início, pretendia sair da sala, não só permaneceu, como participou de todas as discussões:

A aluna que disse que iria sair da sala, não saiu. Esqueceu de sair, ficou até o final das discussões, inclusive, participou normalmente da aula. Quando a aula acabou ela me disse exatamente assim: “Ah professora, se aula de leitura é assim, aí eu fico né!” (Trecho do diário, 2015)

A colocação da aluna me faz acreditar cada vez menos que existam sujeitos que não gostem de ler ou que recusam o texto literário. Além da declaração dela, outras anotaram o título do livro e autora e disseram que comprariam o livro para si. Não é pretensão deste trabalho apontar onde estão os impasses ou propor soluções para os problemas que permeiam o espaço do texto literário no contexto escolar. A intenção é

sugerir um novo olhar para o ensino da literatura para os jovens e adultos. E que de “mãos dadas”, professores, instituições e pesquisadores, possam encontrar uma nova perspectiva para trabalhar todas as possibilidades que o texto literário permite: um olhar crítico para o mundo e para si mesmo, encantamento, desencantamento, desencadear coragem e medo, concordar, discordar, produzir outros textos e outras ideias.

### **2.3 Biblioteca: um mundo desconhecido**

Durante a realização das oficinas, percebi que os alunos não frequentavam a biblioteca da escola. De acordo com o portal do Ministério da Educação (MEC), o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) foi desenvolvido em 1977 com o objetivo de promover a cultura e o incentivo à leitura. Porém, a lei que determina a existência da biblioteca escolar entra em vigor apenas em 24 de maio de 2010:

Será obrigatório um acervo de livros na biblioteca de, no mínimo, um título para cada aluno matriculado, cabendo ao respectivo sistema de ensino determinar a ampliação deste acervo conforme sua realidade, bem como divulgar orientações de guarda, preservação, organização e funcionamento das bibliotecas escolares (Lei Nº 12.244, 2010).

A escola cumpre a lei, já que possui um significativo acervo. Todavia, além da composição do acervo, é preciso que haja, por parte da instituição, estímulos que desenvolvam no aluno o desejo de conhecer este espaço, entender seu funcionamento e se sentir parte dele. Na maioria das vezes, o único contato que o aluno estabelece com o livro é na escola, por isso deve partir dela a iniciativa:

Nenhuma outra instituição (escola) tem condições melhores para reunir e dinamizar material bibliográfico condizente com as aptidões de leitura das crianças do que a biblioteca escolar: a proximidade da sala de aula, a interação professor-bibliotecário-aluno, as orientações mais atuais do ensino que impelem a criança para a busca-descoberta através de diferentes textos [...] (ZILBERMAN; SILVA, 1982, p.137).

Dentro dos PCNs, a biblioteca aparece como uma das primeiras condições favoráveis à formação de leitores se aliada a atividades de leitura e um acervo completo. Assim, optei por realizar uma das oficinas neste espaço. Os acontecimentos registrados no diário retratam melhor a realidade do que ali vivenciei:

Cheguei alguns minutos antes da aula e falei com a coordenadora sobre a possibilidade de a aula acontecer na biblioteca da escola. A minha ideia era que os alunos pudessem conhecer a biblioteca e fazer uma leitura agradável neste espaço. A coordenadora disse que tudo bem, mas era para eu cuidar para ninguém “destruir nada lá”.

Pedi a chave para o guarda e ele ficou um pouco espantado, “A senhora vai usar lá?”. Eu disse que sim e ele abriu a biblioteca, ligou o ar condicionado e disse para eu ficar a vontade. Na hora que avisei aos alunos que a aula seria lá ficaram questionando se não estava muito calor. Entraram na biblioteca e só vi olhares deslumbrados: “Oxi professora, aqui tem tanto livro assim é?”, “Olha que massa aqui, tem ar condicionado pra nós enquanto lê, assim é bom né!”, “Pode levar uns livro pra casa?”.

Disse que eles deveriam reivindicar à direção da escola o uso da biblioteca e que isso era um direito deles. Dei alguns minutos para que eles explorassem este lugar. Olharam os livros e um aluno segurou um livro na mão e disse que o estava procurando para ler fazia tempos. Ele foi até a coordenação para ver se poderia levar e a coordenadora deixou. (Trecho do diário, 2015)

A orientação da coordenação foi bem clara: usar a biblioteca, mas sem destruí-la. O espanto do guarda confirmava a raridade do uso deste espaço destinado aos alunos. Precisei pedir a chave. A biblioteca estava trancada, sem acesso. A reação dos alunos também acusa que este ambiente não é aliado das práticas pedagógicas dos professores. Eles se mostraram surpresos com aquele espaço e o principal: desejaram levar os livros para casa e um deles o fez.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, o acervo é composto por quase cinco mil títulos. Porém, não havia um bibliotecário disponível para atender os alunos do período noturno, o que obrigava a coordenação a mantê-la sempre fechada. Segundo Campello, não disponibilizar a biblioteca para a leitura é uma falha da instituição. E para seu pleno funcionamento, ela sugere:

A verdade é que, para funcionar como um espaço que ofereça oportunidades de aprendizagem inovadora, a biblioteca precisa de ser construída por aqueles que querem utilizá-la. É preciso haver investimentos por parte da direção da escola, não apenas na coleção, mas, sobretudo na equipe responsável, que deve ser preparada para trabalhar junto com o corpo docente, apoiando o professor e orientando os estudantes com base nas competências específicas que caracterizam o bibliotecário, o profissional da informação (CAMPELLO, 2010, p.129).

O bibliotecário é apontado como mediador de leitura, no sentido de que ele poderia despertar nos visitantes o gosto pelo livro e pela leitura. Entretanto, a maioria dos funcionários que ocupam este cargo são remanejados de outras funções da escola.

Fernandes e Vieira consideram que os bibliotecários não deveriam ser vistos como guardiões de livros, mas que deveriam ser vistos como disponibilizador. “E sendo pessoas que gostam de ler, podem, assim como os que estão na sala de aula, multiplicar esse gostar de ler” (FERNANDES; VIEIRA, 2010, p.112).

Chega a ser contraditório que, alunos que há pouco declaravam ódio pela leitura, demonstrem tamanho encantamento com o espaço da escola destinado aos livros. Um deles afirma estar à procura de determinado livro há algum tempo e se mostra muito feliz ao encontrá-lo ali, na própria escola. Quando a coordenação concede o desejo do aluno, de levar o livro para casa, remete à felicidade da personagem de Clarice Lispector, mesmo que uma hora tenha que devolvê-lo para o acervo, o prazer da leitura em si já foi nele instaurado.

Ainda para Fernandes e Vieira, “O simples ato de observar livremente o acervo pode cativar um leitor para o objeto livro” (FERNANDES; VIEIRA, 2010, p. 114). Um simples contato despertou em um deles o desejo de ler um poema:

Um dos alunos encontrou um livro de poesia e insistiu para ler. Ele leu em voz alta um poema de Cora Coralina, *Prato azul pombinho*. O poema é um pouco longo, então ele lia um pouco e perguntava se podia continuar. Depois eles tentavam explicar o que tinha sido narrado no poema (Trecho do diário, 2015).

Este é o primeiro passo para a formação do leitor. Ele mesmo transita entre os livros e escolhe, sem nenhuma indicação ou prescrição, o que lhe chama mais atenção, seja pela capa, pela espessura, pela cor:

Tudo se inicia com o imprescindível e motivado contato com a obra. Ler o texto literário em casa, na biblioteca ou em sala de aula, silenciosamente ou em voz alta, com ou sem ajuda do professor, permite o primeiro encontro do leitor com o texto. [...] a leitura literária é essencial não apenas para a formação do leitor, mas para formação do ser humano que é a razão maior de toda a educação – é sobre essa formação, em última instância, que trata a tradição do ensino de literatura [...] (COSSON, 2010, p. 67).

A desordem causada pelos alunos na biblioteca é um impasse para o seu livre uso. E que comportamento esperar das pessoas em um lugar que não estão acostumados a frequentar? A frequência mudaria a concepção dos alunos. Nesse sentido, orientá-los sobre a funcionalidade deste espaço e o seu destino, pode mudar o comportamento do aluno em relação ao acervo:

É importante lembrar a eles que a biblioteca é local de silêncio, porque é um espaço que as pessoas vão ler e não querem ser distraídas. Assim como se ensina o aluno a ouvir a leitura do outro, as peças apresentadas pelos colegas, a leitura de poemas, ou a contação de histórias, é importante ensinar a ele que há momentos e espaços em que se deve manter o silêncio (FERNANDES; VIEIRA, p. 103).

O espaço até então desconhecido - e que estava trancado à chave - foi uma boa estratégia para dar continuidade às oficinas de leitura. Fugir do tradicional, tirar os alunos da zona de conforto e da “roda de tereré” parece que deu resultados positivos:

Eles amaram a ideia de ler na biblioteca: alguns sentaram no chão mesmo e outros nos pufes, todos bem à vontade. Meu medo é sempre de que eu comece a ler e eles comecem a bocejar ou a dormir ali mesmo. Mas não foi assim (Trecho do diário, 2015).

Quando os sujeitos têm acesso a um acervo de qualidade desde a sua formação inicial, é provável que eles se capacitem continuamente. Mas não basta o acesso, é interessante que o corpo escolar crie projetos que envolvam a biblioteca, de maneira que ela passe a ser integrada a sala de aula e ao trabalho do professor.

## **2.4 Nas entrelinhas dos meus diários**

Esta etapa da pesquisa me proporcionou uma experiência, embora curta, de atuar como professora-pesquisadora. No Brasil, Pedro Demo foi um dos primeiros teóricos a associar ensino e pesquisa, bem como destacar o caráter formador da atividade de pesquisa. Para o autor, a pesquisa é uma condição necessária à formação de indivíduos para tornarem-se capazes de aprenderem por si mesmos, por meio da pesquisa, para posteriormente, criticar o que aprenderam e, desta forma, criar conhecimento novo. Demo afirma que pesquisar a própria prática garante o registro e análise de experiências bem sucedidas – ou não. Planejar as oficinas, executá-las e registrar em diário de campo para posterior reflexão, permitiu que eu tivesse o olhar sobre o docente redirecionado por outra perspectiva (DEMO, 2012).

Nos livros que abordam o ensino de literatura e formação de leitores, a responsabilidade recai, com razão, sobre o professor. A exigência para que o mesmo seja um mediador de leitura, portanto, leitor assíduo, é o principal requisito para que o letramento literário se efetive nas práticas escolares. Mas os desafios vão além. Embora

tenha me surpreendido com alguns acontecimentos, algumas das vivências nas oficinas já haviam sido vivenciadas por mim quando lecionei no EJA.

Alunos sentados de costas, tomando tereré e que usam o celular, desmotivam o professor. As oficinas foram planejadas e preparadas com tempo. Enquanto mestranda e bolsista é possível afirmar que minha motivação para reverter a situação, trazer os alunos para participação e leitura do texto estava renovada a cada semana. Mesmo assim, relato no diário que na leitura do segundo conto eu já estava praticamente sem voz. O professor efetivo desta turma enfrenta estas adversidades diariamente e, além disso, no período noturno, termina de complementar a carga horária semanal de quase 40 horas. Em que momento ele poderia preparar aulas de leitura e ler os textos para encaminhar as etapas do letramento literário? E quanto aos recursos? Não é disponibilizado xérox na escola.

Em contrapartida, os alunos que procuram o EJA, como citado no primeiro capítulo, são em sua maioria mulheres adultas, trabalhadoras e de baixa renda, que buscam ali, oportunidades para trilhar outros caminhos. Muitas delas, na atividade de motivação para leitura do conto de Clarice Lispector, escreveram que a maior felicidade seria terminar os estudos.

Nas oficinas, quando via os alunos entusiasmados, envolvidos com os textos literários, sentia-me comprometida, acreditava no que estava fazendo. Mas nem todos os momentos foram instigantes. Em alguns deles, sentia que meu trabalho era um amontoado de informação que não fazia sentido para aquele público, que ameaçava sair da sala para ouvir música ou simplesmente ignorar a atividade proposta, sem interagir.

A possibilidade de lançar um olhar para a minha própria prática permite repensar a atuação enquanto docente. Para Demo, “[...] é o processo de pesquisa que, na descoberta, questionando o saber vigente, acerta relações novas no dado e estabelece conhecimento novo. É a pesquisa que, na criação, questionando a situação vigente, sugere, pede, força o surgimento de alternativas” (DEMO, 2012, p. 34). Em outras palavras, a sala de aula oferece ao professor-pesquisador elementos para uma reflexão que o leve em busca de aperfeiçoamento e conhecimento.

### Capítulo III

#### Da literatura para a vida: leio e me releio

*Não te deixes destruir...  
Juntando novas pedras  
E construindo novos poemas.*

*Recria tua vida, sempre, sempre.  
Remove pedras e planta roseiras e faz  
doces.  
Recomeça.  
[...]*

Cora Coralina, 1965.

Neste capítulo, são contemplados alguns aspectos teóricos da leitura enquanto prática social e da memória; além da metodologia utilizada para expor o perfil das mulheres entrevistadas, a história oral.

As análises neste terceiro capítulo se debruçam nos dados colhidos nas entrevistas, dando mais ênfase às narrativas que contemplam a relação das mulheres com a escola, com a leitura e com o texto literário.

### **3.1 A prática social da leitura e o EJA**

O termo representação foi definido como a maneira pela qual as pessoas, de maneira condicionada, organizavam a realidade e de que maneira a expressava nas práticas sociais e culturais. Ou seja, a forma como uma cultura é formada dependeria dessas representações (HANSEN, 1995).

Roger Chartier foi um dos primeiros teóricos da leitura a trazer o termo representação para o campo da história e que nela englobaria as práticas culturais dos indivíduos. É importante destacar que ao teorizar o termo neste campo, ele aplica mudanças expressivas em seu entendimento e uso.

Até então, preso ao estruturalismo, o conceito de representação se pautava nas estruturas mentais dos sujeitos como responsáveis por sua absorção de constantes sociais que determinariam as suas ações:

Nesta perspectiva, nega-se ao sujeito qualquer possibilidade de ação consciente ou inconsciente que seja contrária às estruturas mentais, sendo suas ações resultantes das determinações que a cultura impõe por meio das próprias representações (HANSEN, 1995, p.125).

Na contramão desta definição, Chartier pauta suas discussões sobre “o primado da liberdade do sujeito, pensado como livre de toda e qualquer determinação, e privilegiando a oferta de ideias e a parte refletida da ação” (CHARTIER, 1989, p.188). É preciso ressaltar que, mesmo defendendo essa liberdade do sujeito, Chartier não negava que havia forças impositivas impressas pelos lugares sociais e que estas influenciavam as ações dos sujeitos, mas sim que, apesar do indivíduo ser influenciado pelo lugar social, não quer dizer que são essencialmente determinados apenas por eles e que recriam as práticas exigidas por esse lugar. Para ele, o sujeito poderia fugir a algumas dessas determinações. Ou seja, há algo determinado pela estrutura, mas há também algo que reflete as ações do sujeito.

Para conseguir manter suas afirmações, Chartier percebe que o termo “representações” não dava conta de explicar o que era determinado ao sujeito e o que era vivido por ele. Dessa maneira, ele lança mão de um conceito que, diferente do anterior, se apoiava em conjuntos de práticas determinadas. Seria individual, único: a apropriação.

Segundo Chartier, a apropriação seria o meio pelo qual o sujeito receberia as determinações sociais e que teria condições de interpretá-las para posteriormente influenciar as suas ações. Em outras palavras, a apropriação seria a leitura do mundo que cada sujeito é capaz de fazer e que em seguida interfere em suas ações sobre esse mundo (CHARTIER, 1989).

Nesse sentido, as informações recebidas pelo indivíduo do meio social provam que há, de certa maneira, condicionantes. Porém, ao dizer que as interpreta, é possível afirmar que ele filtra essas informações e as mesmas não são puramente determinadoras de suas ações. Interpretar é um verbo. Em seu significado mais amplo, quer dizer, abrir possibilidades, reinventar, decifrar. Há na interpretação uma possibilidade de rompimento com o que já é esperado. “Desta forma as representações não podem ser entendidas sem que se leve em consideração as apropriações que os indivíduos fazem do mundo” (HANSEN, 1995, p.126).

A representação pode então ser entendida como o que é esperado do indivíduo e a apropriação é como o indivíduo interpreta o que é esperado dele. Há um diálogo entre apropriação e representação, já que estas apropriações recriam as representações coletivas, que, por sua vez, exercem certa força coercitiva a fim de que os indivíduos reproduzam práticas segundo as representações que estão em vigor (CHARTIER, 1989).

A apropriação tende a elaboração de uma história social dos usos e das interpretações, relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os constroem. Prestar, assim, atenção às condições e aos processos que muito concretamente são portadores das operações de produção de sentido significa reconhecer, em oposição à antiga história intelectual, que nem as ideias nem as interpretações são desencarnadas, e que, contrariamente ao que colocam os pensamentos universalizantes, as categorias dadas como invariantes, sejam elas fenomenológicas ou filosóficas, devem ser pensadas em função da descontinuidade das trajetórias históricas (HANSEN, 1995).

A noção de apropriação utilizada como instrumento de interpretação das representações leva a considerar as diversas práticas culturais como um sistema neutro de diferenças, com práticas que são diversas, mas equivalentes.

Nesta perspectiva, as práticas culturais continuam sendo objeto de lutas sociais. De acordo com Hansen:

compreender "cultura popular" significa, então, situar neste espaço de enfrentamentos as relações que unem dois conjuntos de dispositivos: de um lado, os mecanismos da dominação simbólica, cujo objetivo é tornar aceitáveis, pelos próprios dominados, as representações e os modos de consumo que, precisamente qualificam sua cultura como inferior e ilegítima, e, de outro lado, as lógicas específicas em funcionamento nos usos e nos modos de apropriação do que é imposto (HANSEN, 1995, p. 132).

Nesse sentido, nos atemos a leitura enquanto prática cultural e que busca definir o seu lugar social. Para Chartier, a “leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (CHARTIER, 1989, p. 195). Portanto, ler não se restringe apenas a escritos, mas também se refere a uma interpretação que o indivíduo faz do mundo que o cerca. Fica ainda mais claro o ato de ler como apropriação.

Na história da leitura, objeto central da obra de Chartier, é enfatizado que entre o sentido atribuído pelo autor e leitor há uma determinada distância. Para o historiador, determinado escrito não teria o mesmo significado para os diferentes sujeitos que se apropriam dele. Ou seja, há na leitura um leque de possibilidades interpretativas que seriam determinadas pela época, pelo meio social e outras particularidades de cada indivíduo.

De toda riqueza da pesquisa de Chartier, o que aqui mais interessa é a leitura enquanto prática cultural. Em debate com Pierre Bourdieu, depois publicado em livro, Chartier assinala a leitura como uma espécie de consumo cultural e que possui as suas particularidades. No decorrer da história, a relação entre texto e leitura se modifica:

[...] as situações de leitura são historicamente variáveis. A leitura é sempre um ato de foro privado íntimo, secreto, que reenvia à individualidade? Não, porque esta situação de leitura não foi sempre dominante. Creio, por exemplo, que nos meios urbanos, entre os séculos XVII e XVIII, existe todo um outro conjunto de relações com textos que passa pelas leituras coletivas, leituras que manipulam o texto, decifrado por uns para outros, por vezes elaborado em comum, o que põe em jogo alguma coisa que ultrapassa a capacidade individual de leitura (CHARTIER, 2009, p.233).

Chartier esclarece acima que não há como universalizar a leitura ou o leitor, e este sempre será determinado por outros pressupostos inconscientes cravados em suas

vivências sociais. No Brasil, contextualizar a história da leitura remete instantaneamente a uma prática de classes mais abastadas. O acesso à leitura no Brasil se deu através da escola e é consenso que esta instituição não era privilégio de muitos. O ato de ler era considerado meio de acesso do indivíduo na sociedade e um ideal que precisava ser seguido.

De acordo com Zilberman, mesmo com o acesso à escola das classes mais pobres, é preciso destacar que as oportunidades de aprendizagem eram oferecidas às crianças. Para os adultos analfabetos, como exposto no primeiro capítulo deste trabalho, não havia opções que os permitissem perseguir esse ideal: “O ainda não leitor apresenta-se na situação primitiva de falta, que lhe cumpre superar, se deseja ascender ao mundo civilizado da propriedade, por consequência, do dinheiro e da fortuna” (ZILBERMAN, 1982, p.67). E é assim que os próprios adultos analfabetos se veem: “Eu sempre quis voltar à escola e aprender ler e escrever para ter um futuro sabe. Naquele tempo não deu tempo de aprender a ler e escrever e isso me fez muita falta na minha vida” (DÁLIA, 2015)

O acesso à leitura para a maioria dos alunos que hoje compõe o EJA se dá tardiamente, pela alfabetização oferecida na escola. Por isso Chartier destaca que:

Entre as leis sociais que modelam a necessidade ou capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema, ao mesmo tempo histórico e contemporâneo, do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura, nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração e do saber ler em seu nível elementar e, de outro lado, esta outra coisa que falamos, a capacidade de uma leitura mais hábil, que pode se apropriar de diferentes textos (CHARTIER, 2009, p.240).

Já reforçado pelo autor, esta responsabilidade é por hora um problema. A escola cumpre, em sua maioria com louvor, a primeira tarefa, a de alfabetizar o indivíduo. Mas a leitura hábil e de apropriação a que Chartier se refere nem sempre é alcançada através das instituições de ensino. Leitura essa que permite um leque de interpretações em que o sujeito é capaz de construir e desconstruir significados e apropriar-se de diferentes textos.

É assim que ele explica que determinadas práticas culturais, como a leitura (essa em que o sujeito se apropria daquilo que lê), não ultrapassam as barreiras sociais e se fecham em um círculo considerado intelectual. Como exemplo claro, todos os jovens e adultos, participantes deste trabalho, são afetados por algumas barreiras sociais: a maioria deles pertence a classes sociais desprivilegiadas, como baixa renda ou

mulheres que, pelas condições a elas impostas, foram impedidas de estudar quando mais novas.

Ao conhecer essa realidade privada da apropriação de textos diversos e que se mostra apenas alfabetizada é que damos sequência a este trabalho. Já assinalado anteriormente, a segunda parte da pesquisa restringe o foco para as mulheres do EJA<sup>12</sup>.

Parto do pressuposto de que a essas mulheres foi negado o direito à leitura enquanto apropriação. Retomo Todorov para ressaltar que a leitura pode ser ainda mais repleta de apropriação se fizer maior sentido para o leitor. Desta forma ele defende que o texto literário é de suma importância neste processo. Dentro da prática cultural da leitura, a literatura se mantém ainda mais nos círculos dos considerados intelectuais da sociedade, e muitos são excluídos do que Antônio Candido considera um direito, “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 direito inalienável (CANDIDO, 1995, p. 191).

Para Candido, a literatura se constitui como direito ao ser humano. E, além disso, ele a assinala como instrumento de humanização. Ao se apropriar dos textos literários a ficção/fabulação poderia atuar na formação do sujeito. Por atuar no consciente e inconsciente, ela teria então um caráter humanizador. A literatura tem importância equivalente às formas evidentes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. Por isso, as sociedades criam suas manifestações literárias (ficcionais, poéticas e dramáticas) em decorrência de suas crenças, seus sentimentos e suas normas, e assim fortalecem a sua existência e atuação na sociedade. Antonio Candido salienta ainda:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (CANDIDO, 1995, p. 113).

É dentro desta perspectiva do termo apropriação de Chartier e humanização de Candido que as entrevistas foram encaminhadas, para suscitar nestas mulheres as suas memórias de vida, de leitura, de livros para posteriormente lançar-lhes um olhar

---

<sup>12</sup> Ressalto novamente que elas são a maioria do EJA na escola em questão e que dão mais abertura para as entrevistas.

epistemológico que promova no EJA a responsabilidade para a formação de leitores que podem ser humanizados através da literatura e que se apropriem dos textos dentro de uma prática cultural que deve ser comum a todo ser humano, a de leitura.

### **3.2 Memória: lembrar é preciso**

É dentro de todas estas considerações teóricas pautadas na importância da leitura e da literatura na formação do sujeito que insiro as vozes das mulheres do EJA. Depois de ampla participação em todas as oficinas literárias oferecidas em sala de aula, foi organizado um rodízio de entrevistas com dez mulheres. Ainda das oficinas, destaco que após a leitura e interpretação, os textos literários lidos passaram a produzir sentidos, e a partir deles as mulheres trouxeram à tona suas memórias:

Ler histórias antes ouvidas, jamais lidas, pode significar uma nova motivação para a leitura. Recuperando histórias e memórias de quem pensa não tê-las mais, privilegia-se um eixo importante do trabalho com adultos, idosos, em muitos casos, cujas histórias e causos acumulados na vida estão trancados, como nós na garganta, precisando quem os desate (PAIVA, 2007, p.122).

O texto literário suscitou recordações e memórias que precisavam ser desatadas. Como visto nos diários, muitas memórias foram recuperadas durante a aula. Elas, que se viam à margem da sociedade letrada, encontram representatividade na literatura e expandem assim seus desejos de fazer o outro conhecer a sua história. Relato no trecho abaixo em meu diário de campo, um dos principais momentos de encontro do texto literário com uma das alunas:

Na saída da sala uma aluna (aquela senhora mais velha que enxugou a lágrima) me chamou. Ela já estava de capacete e em cima da moto para ir embora. Aí puxou seu caderno de dentro da mochila e me mostrou uma frase que ela tinha anotado durante a leitura do conto “Shirley Paixão”: “me agarrava com tamanha força, como se quisesse enfiar o corpo dela dentro do meu. Como se pedisse abrigo no mais profundo de mim”.

E então começou seu relato: “Ah professora, na hora que a senhora leu isso eu quase chorei – e nesse momento ela se pôs em lágrimas – tenho uma netinha sabe, ela se parece muito com a Seni do conto. Ela é filha do meu filho mais velho e ele se separou da minha nora e minha nora levou minha netinha embora para o Mato Grosso. Eu que levava ela para a escola, ela ficava muito comigo e até a tarefa da escola eu a ajudava fazer. Mas em julho meu filho resolveu se separar da minha nora e aí eu fui à rodoviária levar ela e minha netinha para pegar o ônibus e ir pro Mato Grosso. Isso que a senhora leu foi igualzinho o que senti, eu não sabia explicar o que senti, mas agora sei, porque foi igual a essa frase que anotei. Minha neta, desde o dia que soube que ia embora começou a ter crises de choro, ela não queria ficar longe de mim. Aí, não sei o que eu fui fazer na rodoviária. Na hora que o ônibus chegou a minha neta se agarrou muito forte em mim, me pedia socorro, me abraçava tão forte e eu não sabia o que falar, só pedia pra ela ficar calma. A mãe dela a arrancou do meu abraço e levou ela embora de mim professora” – aqui ela já chorava tanto que não conseguia nem falar direito.

Eu a ouvi em silêncio. Fiquei aliviada porque ela me agradecia por ter lido aquela frase e que antes ela sentia uma coisa que não tinha palavras para definir seu sentimento e agora tinha. Ela enxugou as lágrimas por dentro do capacete, pediu desculpas por chorar e ligou a moto para ir. Eu não tinha uma palavra para dizer. Fomos embora (Trecho do diário, 2015).

Mesmo antes das entrevistas, já era possível perceber, como no relato acima, que estas mulheres traziam vivências e experiências acumuladas e que muito poderiam contribuir com a discussão sobre a importância de formar leitores no EJA. Assim, para organizar e ampliar essa retomada de acontecimentos que marcaram de alguma forma a memória das mulheres do EJA, optei pela metodologia da história oral. Verena Alberti organizou todas estas etapas em livro publicado pela primeira vez em 1990 e que, em edições posteriores, foi atualizado para atender de melhor maneira aos novos instrumentos tecnológicos que surgiram.

No Brasil, a metodologia foi introduzida na década de 1970, quando foi criado o Programa de História Oral do CPDOC. A partir dos anos 1990, o movimento em torno da história oral cresceu muito. Em 1994, foi criada a Associação Brasileira de História Oral, que congrega membros de todas as regiões do país, reúne-se periodicamente em encontros regionais e nacionais, e edita uma revista e um boletim. A história oral é uma metodologia de pesquisa que versa em realizar entrevistas gravadas como fonte privilegiada com pessoas que testemunharam acontecimentos que contribuem para o tema pesquisado.

Por esse motivo, é essencial, segundo Alberti, que o projeto de pesquisa seja bem definido antes da entrevista para que as questões sejam direcionadas de forma a contribuir significativamente com a investigação, ou seja, para que as respostas dos entrevistados se aproximem verdadeiramente dos objetivos do pesquisador:

[...] é necessário que as questões colocadas ao objeto de estudo sejam condizentes com o emprego de uma metodologia qualitativa de investigação e que a realização de entrevistas de história oral constitua efetivamente caminho apropriado diante das perguntas que o pesquisador se faz (ALBERTI, 2013, p.36).

As perguntas foram planejadas para que as respostas das entrevistadas atendessem minimamente os objetivos do trabalho. Organizei então o seguinte questionário: (P<sup>13</sup>.1) Como a senhora pode se apresentar para mim?; (P.2) Conte sobre sua infância, adolescência, casamento.; (P.3) Quais sonhos gostaria de ter realizado?; (P.4) Alguém lia para a senhora na infância?; (P.5) A senhora lembra se tinha livros?; (P.6) Lembra de pessoas que conviviam com a senhora e que gostava muito de livros?; (P.7) Como era a leitura na sua escola?; (P.8) A senhora se lembra de algum professor que tenha usado livros e tenha te motivado a ler?; (P.9) Quais as melhores e piores lembranças da escola?.

Quanto ao número de entrevistados, de acordo com o manual da história oral, depende também dos objetivos da pesquisa. Entretanto, é ressaltado pela autora que quanto mais entrevistados, maior e mais consistente será o material para análise. Há que se prezar, em primeira instância, pela qualidade do material produzido e por isso não se pode cogitar um número que esteja acima da capacidade de análise do pesquisador: “Devem levar em conta quantos entrevistados são necessários para que se possa começar a articular os depoimentos entre si e, dessa articulação, chegar a inferências significativas para os propósitos da pesquisa” (ALBERTI, 2013, p.36). Considerei que dez mulheres seria um número relevante para a pesquisa, já que as perguntas encaminhariam longas respostas e não gostaria de tornar a análise insuficiente para os dados colhidos.

Embora houvesse a possibilidade das entrevistas ocorrerem nos intervalos das oficinas, as mulheres sugeriram que em suas casas seria mais confortável e que não haveria problema eu estar presente em seus lares. O local da entrevista, segundo a metodologia adotada, é muito importante, já que interfere na escolha das informações que a entrevistada poderá dar. Além disso, no ambiente escolar, elas poderiam ser

---

<sup>13</sup> O “P” se refere à “pergunta” seguida pelo seu número para facilitar posterior análise.

intimidadas pela presença de outros colegas de sala e professores. Por todos os motivos expostos, optei por gravar a entrevista na casa delas.

Para a produção e a preservação das entrevistas, escolhi um gravador portátil com amplificador de som e o armazenamento foi feito em dois meios digitais (*pen drive* e cartão de memória), como sugerido pelo manual para que não corresse riscos caso um dos meios fossem corrompidos. A passagem para a forma escrita (transcrição) se deu de acordo com a metodologia adotada, adequando o oral para o escrito de modo que a leitura posterior fosse possível e respeitando a fidelidade das falas.

Depois de todo preparo, dei início à coleta de narrativas. É importante ressaltar que a entrevista de história oral permite recuperar acontecimentos que não estejam bem esclarecidos para o próprio entrevistado, bem como vivências pessoais e impressões particulares dos assuntos. Desta maneira, a peculiaridade da história oral “decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu” (ALBERTI, 2013, p.31).

É por isso que não se pode pensar na história oral sem pensar em biografia e memória. O processo de recordar um acontecimento varia a cada indivíduo de acordo com a importância que se imprime inconscientemente sobre o mesmo, tanto no momento vivido quanto no momento em que é narrado. Paul Ricoeur, ao fazer um esboço fenomenológico da memória, afirma que quando se recorre à memória há uma ambição em ser fiel ao passado. Porém, ao distinguir lembrança e memória, ele contesta essa fidelidade, já que pode haver inúmeras lembranças (acontecimentos passados), mas que a memória (lembrar de algo) seja falha. Assim, poderia conter a memória resquícios de imaginação, ou seja, uma forma de completar as lacunas das lembranças, além de possíveis interpretações baseadas naquilo que já foi aprendido pelo sujeito com o passar do tempo (RICOUER, 2007).

A primeira e mais desafiadora das relações memoriais seria com a imaginação; o filósofo recorre então aos Antigos para estabelecer a rivalidade e a complementaridade entre a tradição platônica e a tradição aristotélica, em que a primeira fala de “representação presente de uma coisa ausente”, e a segunda de “representação de uma coisa anteriormente percebida” (RICOUER, 2007, p. 27). Ambas incluem a problemática da imagem na da lembrança, isto é, da imaginação na formação da memória do que é lembrado:

Em sua análise fenomenológica, Ricoeur compreende a memória em função dos mecanismos que constituem a lembrança; dá primazia à questão “de que” se lembra, para depois formular a questão “de quem” é a memória daquele que lembra. Diante desta distinção, não apenas operatória – na medida em que o ‘sujeito’ da lembrança, embora enraizado na tradição filosófica, leva a impasses entre o individual e o coletivo - , Ricoeur procura fundamentar o que chama de “estatuto veritativo da memória”, pois as abordagens consagradas, pelo menos desde o Iluminismo, pouco auxiliaram a memória como “função específica do acesso ao passado” (IVANO, 2015, p.7).

Como destacado por Ivano, Ricoeur questiona qual seria a verdade da memória. Esta questão deriva do reconhecido compromisso valorativo da memória, qual seja, sua fidelidade ao passado. É essa observância rígida que a torna tanto legítima quanto equivocada, na medida em que se admitem deficiências intrínsecas à sua capacidade de estabelecer o reconhecimento do passado. E a mais reconhecida dessas ditas deficiências é, justamente, o esquecimento.

Uma das mulheres entrevistadas tem um fato de sua vida que a faz ser reconhecida pela cidade. Porém, antes mesmo que eu fizesse a primeira pergunta, ela já se impõe:

“Professora, assim...você não vai perguntar sobre aquilo lá tá. Eu... eu não falo né, não porque eu não quero e nem posso, mas é que é melhor deixar para lá, já deu tanto pano pra manga que é melhor nem lembrar mais disso né, pode ser que afeta minha família e minha filhinha né, eu não quero que ela ouça as coisas por aí, passado é passado, não é mesmo?” (ROSA, 2015).

Mesmo afirmando que o “passado é passado”, Rosa, nos outros momentos da entrevista, volta até ele de forma tranquila, sem restrições. Há um fato que ela não deseja que faça parte de suas memórias e que foi escolhido para ser esquecido. Por conseguinte, a narração de Rosa é uma seleção daquilo que ela escolhe lembrar. Para Ricoeur, esse é o claro embate entre lembrança e esquecimento dos acontecimentos: “cumplicidade secreta, que faz do esquecimento um comportamento semipassivo e semi-ativo, como se vê no esquecimento de fuga, expressão da má-fé, e sua estratégia de evitação” (RICOUER, 2007, p. 455). Ou seja, Rosa escolhe o que deseja lembrar.

Assim, entender a memória não apenas como um poço de lembranças, mas também como uma maneira do sujeito ressignificá-la e repensá-la, é de suma importância para este trabalho. Ou seja, não se pretende apenas fazer com que as mulheres retomem as memórias, mas que também possam ressignificá-las e rerepresentar a realidade vivida por elas mesmas.

Maurice Halbwachs (1990) procura distinguir dois tipos de memórias: uma individual e outra coletiva. A individual, chamada de “autobiográfica”, é aquela que diz respeito ao próprio indivíduo e não a um grupo. A segunda, chamada pelo autor de “memória coletiva”, pertence a um grupo, a uma sociedade. Afirma, porém, que ambas estão envolvidas.

Existem, por conseguinte, duas maneiras de organizar as lembranças: uma lembrança do ponto de vista de uma pessoa ou distribuída em pontos de vista de uma sociedade. “Haveria então memórias individuais e, se o quisermos, memórias coletivas” (HALBWACHS, 1990, p.53). “Se o quisermos”: destacamos as palavras do autor, justamente porque a memória individual e coletiva são praticamente indissociáveis, para o indivíduo ativar uma recorre à outra.

Para um sujeito afirmar sua memória individual ele recorre à memória coletiva: “[...] para confirmar algumas de suas lembranças, para precisá-las, e mesmo para cobrir algumas lacunas, apoia-se sobre a memória coletiva, desloca-se nela, confunde-se momentaneamente com ela [...]” (HALBWACHS, 1990, p.55). Uma das mulheres ao narrar um fato, recorre à memória coletiva para precisá-lo melhor:

A gente veio morar aqui nas terras brasileiras né, mas eu nasci lá no Paraguai. Lá era difícil a vida dos pais, a terra seca, a família mudava sempre. Aí veio a oportunidade dos assentamentos né, que era ir cuidar da terra no Brasil e tinha que ficar com a família. Eu, mesmo pequena, vim para o assentamento, cresci lá. Não dá para lembrar de tudo, tudo né. Mas muita gente assim, se você perguntar, sabe como era a vida das famílias nos assentamentos (LIS, 2015).

Lis pouco se lembra dos acontecimentos da infância, assim ela recorre àquilo que é coletivo, o fato da maioria das famílias do assentamento passarem por dificuldades, para dar mais credibilidade à sua memória individual e conferir-lhe mais verdade.

Ocorre também o inverso, “A memória coletiva, por outro, envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas” (HALBWACHS, 1990, p.55). Quando as mulheres narram como a relação com a escola era difícil, elas falam por toda uma geração de mulheres que viviam nas mesmas condições que elas. Porém, os acontecimentos individuais marcam cada uma de forma particular:

A minha infância eu sempre... eu sempre falo assim, eu vejo assim, pessoas falando que não teve infância, eu falo que eu tive infância. Eu tive infância, minha infância era brincar de mudar o jardim de lugar, tinha coisa de trabalho da roça, mas eu fingia que era brincadeira

também. Uma das coisas que eu amava e lembro até hoje assim, como que eu fazia aquilo com tanto prazer. O jardim, eu tinha que estar mudando de lugar...[...] (MARGARIDA, 2015)

Trabalhar na roça, na individualidade de Margarida era visto como uma brincadeira. Essa era a realidade de muitas mulheres, portanto uma memória coletiva, mas com um ponto de referência para cada indivíduo. Camélia, que também trabalhou na infância, não se recorda da lembrança com tanto entusiasmo:

Comecei a trabalhar cedo. Na adolescência continuou, né, quase a mesma coisa, não tinha muita... eu tinha muita vontade, assim, de brincar, ter as coisas que as outras crianças tinham. E o resto era a gente que tinha que trabalhar e ajudar para... para ter, isso que era a verdade. [choro] Então, por isso que... por... por essas coisas que eu me emociono quando eu falo... (CAMÉLIA, 2015).

Para Maurice Halbswachs, tudo aquilo que se pode lembrar é graças à existência do outro. É comum que, durante a rememoração, as lembranças das mulheres entrevistadas se confundam com a memória de diversas outras mulheres da mesma época. Isto porque é comum que, em um texto de memórias, surja um cenário histórico a partir do momento em que o indivíduo constrói o seu espaço dentro deste contexto compartilhado por ele e por toda uma sociedade:

É uma coisa que parece que era pra gente mesmo. Se nascia pobre, a escola era longe, não tinha como ir né, aí se tivesse como ir, já não tinha roupa, nem sapato. Naquele tempo não ganhava nada, nem uniforme, nem comida, nem nada...assim... nadinha mesmo. Aí a gente meio que se conformava com a condição né, cada um com a sua né (MAGNÓLIA, 2015)

A memória de Magnólia representa a realidade de diversas famílias, que assim como a dela, não tinham estrutura financeira para manter os filhos na escola. Quando ela usa o plural “a gente”, se refere, mesmo que implicitamente, não apenas à sua família, mas a todas as famílias com situação parecida. Surge, então, um contexto histórico da precária educação oferecida aos brasileiros na década de 1970. Segundo Furlan (2011), a educação na década de 70, pós-ditadura Militar, ainda guardava resquícios do período anterior. Embora o Programa de Alimentação Escolar tenha sido anunciado em 1967, chegava às escolas em passos lentos. Em 1969, quando Médici assume o poder “Apoiado em um governo de desenvolvimento econômico, deflagrou ainda maiores deficiências na organização e funcionamento da educação” (FURLAN, 2011, p.3), torna a educação ainda mais precária. A história, então, surge concomitante às memórias das mulheres entrevistadas.

Para Halbwachs (1990), no processo de rememoração, o distanciamento que tomamos dos acontecimentos faz com que nos lembremos deles em forma de um conjunto, com alguns sendo mais destacados do que outros, mas que teríamos dificuldade em distingui-los. Desta maneira, é comum nas memórias das mulheres do EJA, elas narrarem os fatos como um conjunto, depois de certo distanciamento: “Hoje, assim, vendo né, eu sei que não ter estudado me faz estar aqui hoje. Aí eu penso né, que se tivesse estudado eu estava melhor, com condição melhor para meus filhos, sem precisar trabalhar desse tanto” (AZALÉIA, 2015). Para ela, no conjunto de vivências, é somente a falta de estudo que hoje não lhe permite ter uma vida mais confortável, mas há outros acontecimentos que não são tão distinguidos e podem ter influenciado, como a condição da família, a condição histórica e política do país, entre outras.

Com base nessa concepção de memória, que toma como ponto de referência o contexto histórico e social em que o indivíduo está inserido, entro nas narrativas memorialísticas das mulheres do EJA, não apenas para explorar a narração, mas também para dar a elas visibilidade e o direito de narrar-se.

### **3.3 Com a palavra, as mulheres do EJA**

A história das mulheres no Brasil é marcada por um contexto de discriminação, submissão e silenciamento. De acordo com Del Priore (2007), ao nos debruçarmos sobre a história destas mulheres, é preciso atentar-se que esta narrativa não é só delas, mas que também refletem a família, a sociedade e toda a época em que viveram “É a história do seu corpo, da sua sexualidade, da violência que sofreram e praticaram, da sua loucura, dos seus amores e dos seus sentimentos” (DEL PRIORE, 2007, p.7). Consequentemente, quando a primeira pergunta da entrevista é dirigida às mulheres do EJA, há nas respostas muito mais que uma apresentação de si mesmas, mas também uma apresentação de uma família, de uma época e de um lugar.

A primeira entrevistada, Margarida<sup>14</sup>, se apresenta:

[...] é uma pessoa, né, que já estudou, parou de estudar, voltou a estudar, parou de estudar, voltou a estudar, eu já voltei a estudar para a escola três vezes, né. Eu comecei com doze anos, parei, fiz um ano e meio, depois voltei, fiz mais dois anos e agora fiz mais três anos, né. E

---

<sup>14</sup> Para preservar a identidade das mulheres, elas receberam nomes fictícios. Optei por dar-lhes nome de flores, pelo encantamento que elas, as flores e as mulheres, me proporcionam.

sempre que eu estava parada, tinha uma vontade imensa de voltar. É isso.[...] E mãe, e vó, e bisavó já também, né, graças a Deus já, e muito feliz da vida por isso tudo (MARGARIDA, 2015).

No contexto em que a entrevista acontece, ela escolhe se apresentar como a mulher que já estudou e parou por diversas vezes. Ela tem 64 anos, nasceu na zona rural do oeste Catarinense e começou a frequentar a escola aos 12 anos. Como a mais velha dos irmãos, teve que esperar um dos meninos completar idade para que a acompanhasse até a escola que ficava a quatro quilômetros do sítio que moravam: “Então... aí eu tive que... esperar meu irmão crescer para ir de companhia comigo, aí quando meu irmão tinha nove anos, eu tinha onze para doze anos, foi quando eu fui para a escola” (MARGARIDA, 2015). Pelas dificuldades financeiras da família, ela permanece na escola por 18 meses.

Pierre Bourdieu, ao discorrer sobre a dominação masculina, aborda essa questão do homem ser visto como o protetor, como dominante. O andocentrismo e o patriarcalismo colocam o homem no centro da sociedade. Além disso, nestas concepções de organização, os *status* sociais são atribuídos distintamente ao homem e à mulher. Eles seriam, portanto, responsáveis por privar as mulheres, por exemplo, da escola, do acesso à leitura e da apropriação da mesma (BOURDIEU, 2004).

Além da espera para iniciar a vida escolar, ela se casa aos 17 anos e se sente grata por já ser mãe, avó e bisavó, justamente por ser esse o papel socialmente inculcado à mulher. Segundo Louro (2007), a função feminina era (e ainda pode ser) restringida à domesticidade, ou seja, cabia a mulher ser mãe e desenvolver as funções femininas no lar (limpeza, criação dos filhos, cozinhar). Embora Louro descreva exatamente as mulheres do século XIX, essa é uma prática que perdura antes e depois deste século e afeta mulheres como Margarida. Mesmo que ainda não tenha alcançado seus outros objetivos, ela salienta a importância de ter cumprido alguns papéis sociais.

Casada, e com os filhos já “criados”, como ela mesmo salienta, Margarida vê uma nova oportunidade de voltar aos estudos. Porém, há novamente uma proibição:

[...] eu tinha, assim, uma revolta de eu não ter continuado estudando, porque eu sempre tive muita vontade de estudar, eu tenho muita vontade de aprender, sabe? Então, eu tinha assim, uma revolta com meu marido, né, porque ele não queria que eu estudasse... ela... eu levei ela para a escola quando ela tinha três aninhos, ela ia comigo para a escola. Aí chegou ao ponto de eu... ele me deu um xeque-mate,

e isso, até hoje assim, tem hora, assim, que... tem dia que não, mas tem dia que me... sabe, me tranca, assim de... me deu o xeque-mate horrível, sabe? Que ele falou assim que, ou era escola ou o... a ... o casamento, né, pra ele, o casamento... Aí, eu pensei, pensei, falei não, mas vou ficar com o casamento, né, porque meus filhos, né, então (MARGARIDA, 2015)

O marido de Margarida, dentro do contexto patriarcalista, exige que a mulher escolha entre o casamento e a escola. Há nessa concepção uma opressão a todos os sentimentos dela, pois o que deve estar acima de qualquer desejo é a família. Assim ela oprime a vontade de aprender, pois os filhos eram prioridade:

Uma das coisas, assim, que eu também tive muito, assim, muitas coisas, assim, muitos perrengues, muitos espinhos eu suportei, porque eu nunca consegui imaginar de eu ficar sozinha e arrumar uma outra pessoa, ia... e uma pessoa que não fosse o pai dos meus filhos, encostar a mão nos meus filhos (MARGARIDA, 2015).

Não suportar a ideia de ficar sozinha ou arrumar outra pessoa surge como o principal argumento para manter o casamento. Joana Maria Pedro escreve sobre as mulheres do Sul, de onde Margarida descende, e nos apresenta uma realidade feminina histórica muito próxima a da entrevistada. Havia ali uma idealização da mulher em seus papéis familiares: mulher amante, doce, filha, irmã, esposa, mãe, avó. Os jornais eram o principal meio de divulgação dessa imagem esperada: “Em inúmeros textos dos periódicos, virtudes e defeitos femininos eram apresentados, assumindo formas de poemas, provérbios, comentários, notícias, piadas” (PEDRO, 2007, p.285). O *Jornal do Comércio* chegou a publicar no final do século XIX os “Dez mandamentos da mulher”:

1º Amai a vosso marido sobre todas as coisas.  
 2º Não lhe jureis falso.  
 3º Preparai-lhe dias de festa.  
 4º Amai-o mais do que a vosso pai e vossa mãe.  
 5º Não o atormenteis com exigências, caprichos e amuos.  
 6º Não o enganeis.  
 7º Não lhe subtraiais dinheiro, nem gastei esse com futilidades.  
 8º Não resmungueis, nem finjas ataques de nervosos.  
 9º Não desejeis mais do que um próximo e que este seja o teu marido.  
 10º Não exijais luxos e não vos detenheis diante das vitrines.  
 Estes dez mandamentos devem ser lidos pelas mulheres doze vezes por dia, e depois ser bem guardados na caixinha da *toilette* (*Jornal do Comércio*, 1888 et. Al. PEDRO, 2007, p.285).

A memória de Margarida representa a situação de muitas mulheres não só do seu século, mas também anterior e posterior a ele. Seguir os “mandamentos” era a única maneira de manter a família e de disseminar o patriarcado. Mandamentos estes que se

mostram absurdos mesmo para a época em que foram publicados. É nessa perspectiva que Halbwachs toma a memória individual como ponto de partida para a memória coletiva. Os acontecimentos individuais que permeiam as escolhas de Margarida fazem parte de um contexto social amplo e que abrange a maioria das mulheres de seu tempo. Mesmo que ela não tenha consciência, suas vivências estão dentro de uma memória coletiva, como se fossem quadros menores dentro de outros maiores (HALBWACHS, 1990).

Deste modo, a memória individual não pode ser distanciada das memórias coletivas. Não é o indivíduo isoladamente que tem o controle do resgate sobre o passado. A memória é constituída por indivíduos em interação, por grupos sociais, sendo as lembranças individuais resultado desse processo. Ainda que o indivíduo pense que sua memória é estritamente pessoal, uma vez que ela pode recuperar acontecimentos nos quais só ele esteve envolvido ou fatos e objetos que só ele presenciou e viu, ela é coletiva, pois o indivíduo ainda que esteja só é o resultado das interações sociais. Ele vê o mundo através de construções coletivas como a linguagem.

A segunda entrevistada, Camélia, ao se apresentar, fala dos lugares que morou e termina sua apresentação destacando construção familiar como o mais importante aspecto de sua trajetória:

Moro aqui em Dourados acho que há uns... desde oitenta e cinco, aqui em Dourados, né, mas eu vim... eu vim de lá da fronteira, fui para... morei em Pedro Gomes, morei lá no Rio de Janeiro, morei em Rio Brilhante. Aí aqui, eu gostei mais daqui, né, estou aqui desde... o que? Oitenta e sete, aqui em Dourados. Não nessa casa, nessa casa eu estou aqui desde noventa e um. Aqui... aqui construí, né, a minha família, o mais importante é que tenho os meus dois filhos, meu netos estão aqui com a graça de Deus (CAMÉLIA, 2015)

Camélia tem sua trajetória marcada por muitas mudanças de cidade e estado. Por isso a dificuldade em manter-se na escola. A falta de um lugar fixo e de referência acaba por afastá-la dos estudos, já que, como ela mesma avalia, “chegar sempre no meio do ano não tinha como, né” (CAMÉLIA, 2015). Para ela, passa a ser mais importante a construção da família.

Amarílis, terceira entrevistada, também destaca em sua apresentação o papel de mãe que desempenha:

Nossa, Amarílis... mãe, catequista, estudante. [pausa] Mais alguma coisa? [risos] É difícil, né, a gente falar da gente?... Nossa... (Amarílis) mãe... Ta... se esforça, porque, assim, tem um filho de vinte anos e

tem trinta e oito anos só, né... Tive ele muito novinha, então, eu tive que me esforçar muito para poder educar, criar... e não só tem ele, né, tem o de dezesseis e tem o de doze (AMARÍLIS, 2015).

Amarílis usa a terceira pessoa para falar de si mesma. Há um distanciamento de si nesse momento. Para Lejeune:

Falar de si na terceira pessoa pode implicar tanto um orgulho imenso [...], quanto uma certa forma de humildade [...]. Nos dois casos, o narrador assume, em relação ao personagem que foi, seja o distanciamento do olhar da história, seja o distanciamento do olhar de Deus, isto é, da eternidade, e introduz em sua narrativa, uma transcendência com a qual, em última instância, se identifica (LEJEUNE, 1990, p.19).

Embora aqui não aprofunde a questão da identidade, destaco a transcendência a que Lejeune se refere na retomada da memória. Esse jogo de uso da pessoa verbal é considerado como distanciamento. Como se houvesse a necessidade de olhar para si por outro ângulo, para então se descrever e de ser testemunha de si mesma. Mesmo conhecendo-a tão pouco, percebo que falar em terceira pessoa implica humildade, ela fala de si olhando para o teto, procurando e medindo as palavras, como se fosse difícil ou desnecessário falar de si mesma.

Margarida, uma das entrevistadas mais novas, recém casada, e que voltou há pouco tempo para a escola, se apresenta assim: “Ah, eu trabalho na Seara. Sou casada e é só. Sei lá [risos] acho que não tenho mais o que falar que sou. E ah, quero ser mãe logo” (MARGARIDA, 2015). Dália também se apresenta destacando a volta à escola e em seguida sua dedicação aos filhos “Tenho 56 anos, e o ano passado eu voltei para a escola. Sou mãe solteira e me dedico muito aos meus filhos” (DÁLIA, 2015).

E em todas as outras cinco vezes em que peço para as entrevistadas se apresentarem, independentemente da idade, elas se referem aos filhos ou ao desejo de ser mãe e construir uma família: “Tenho 38 anos, sou mãe solteira de uma menina e agora estudante” (ROSA, 2015); “Eu sou isso que a senhora vê, alegre extrovertida, falo bastante, mas sou muito responsável com minha família e meus filhos, trabalho muito para dar uma vida digna para eles né” (MAGNÓLIA, 2015); “Ah, eu sou uma mulher tímida, dedicada aos estudos e a família. Meu marido é caminhoneiro né, aí eu gasto muito tempo com os filhos” (VIOLETA, 2015); “Eu tenho 37 anos, sou mãe, gosto de estudar e por isso voltei esse ano” (AZALEIA, 2015); “Eu não sei bem me definir [risos], mas eu trabalho, estudo, namoro, vou à igreja e quero construir uma família” (JASMIN, 2015).

Violeta escolhe o verbo “gastar” para se referir ao tempo dedicado aos filhos, pois essa tarefa quase não é dividida com o marido caminhoneiro. Há nesse verbo um duplo sentido, já que pode significar que ela passa bastante tempo com os filhos e que isso não é algo negativo. Mas há também a possibilidade implícita em seu discurso de que o “gasto” é associado ao tempo dela que é consumido, e cuidar dos filhos toma-lhe um momento que poderia não ser dispensado somente à família, mas quem sabe a uma profissão também.

Não há pretensão negativa em dizer que estas mulheres priorizam em sua apresentação a relação que elas estabelecem com um papel biológico e social estabelecido às mesmas: elas fazem valer o discurso aprendido, ser mãe. Entretanto, quando são questionadas sobre o maior sonho, os desejos estão mais relacionados à escola:

Ah, hum... eu sempre tive vontade de estudar, me manter atualizada. Aí, assim, eu tenho, assim, uma das coisa que eu tenho um sonho, nem é um sonho, é um objetivo mesmo, né, que eu já estou fazendo, projetos, essas coisas. Eu quero fazer uma reserva... mas eu vou fazer um projeto para fazer a reserva permanente, eu vou catalogar, né, as árvores, para nunca ser cortada, né. Então, eu estou plantando árvores exóticas para isso e também preciso de conhecimento (MARGARIDA, 2015)

Amarílis se debruça sobre o desejo de cursar o nível superior: “Ah... fazer faculdade. Sou louca para fazer faculdade. [risos] É... sou louca. Não vejo a hora de terminar esses três anos, aí, estou ralando nesse primeiro ano nosso” (AMARÍLIS, 2015). Camélia também alimenta o mesmo sonho: “E aí é assim, meus netos criados, e a minha formatura, me formar *mesmo* até chegar, né, vou para a universidade, com a graça de Deus, né, ele me dando saúde” (CAMÉLIA, 2015). O sonho de terminar os estudos e dar continuidade a outros projetos é o desejo unânime das entrevistadas. Dália chega a dizer que não tem um sonho para si mesma, mas o que deseja realizar é algo que a impede de terminar os estudos sem preocupação:

Olha [risos], meu sonho? Um sonho em si, para mim mesma eu não tenho. Mas eu tenho um sonho, meu único filho homem que tenho, ele é usuário de drogas. Ele é dependente químico. Não posso falar dele que choro [choro]. Meu sonho é que ele se libertasse. [...] Aí eu poderia ir para escola sossegada, sem preocupação e terminar meus estudos” (DÁLIA, 2015)

É possível também pensar que a relação do sonho atrelado ao término dos estudos esteja associada a minha presença e ao que eu represento para elas. Segundo Alberti, esse é um aspecto circunstancial da história oral: “Mas durante a realização da entrevista, as circunstâncias que a envolvem podem muitas vezes sobrepor-se ao depoimento, incidindo indubitavelmente sobre seu andamento e conteúdo” (ALBERTI, 2013, p.196). Por isso, é sugerido pela autora que as entrevistas sempre tenham um tom de conversa amigável, para que o entrevistado não diga aquilo que o entrevistador quer ouvir, mas que seja imparcial nesse aspecto.

De acordo com Louro (2007), a escola ou desejo pela escolarização que em séculos passados privilegiavam o público masculino, passam a ser também um lugar social desejado pelas mulheres. Embora no século XIX a escola ensinasse as meninas tarefas como bordar e costurar e aos meninos as noções de geometria, elas viam na escola oportunidade para ocupar um lugar social que não fosse apenas o de dona de casa:

Não parece ser possível compreender a história de como as mulheres ocuparam as salas de aula sem notar que essa foi uma história que se deu também no terreno das relações de gênero: as representações do masculino e do feminino, os lugares sociais previstos para cada um deles são integrantes do processo histórico (LOURO, 2007, p.479).

Para as mulheres do EJA, a escola é, além desse espaço social privilegiado, uma forma de se libertar das amarras que as impediram de estudar na infância.

Só que daí depois, aí quando eu fiz sessenta anos, eu falei: “agora eu vou... eu vou para escola”. Se não... aí eu falei: “agora eu vou para a escola, agora já estou grande, já sou de maior, já fiz sessenta anos”. Ele (o marido) não gostou muito, mas não dei bola (MARGARIDA, 2015).

Margarida sente que é hora de tomar suas próprias decisões aos sessenta anos. O que lhe encoraja? Não é possível determinar isto ao certo, mas os filhos já criados, casados e com seus próprios filhos lhe dá a liberdade para priorizar os seus anseios que foram colocados à mercê durante tanto tempo, de tal modo que a opinião do marido já não importa tanto, aliás, ela acaba de atingir sua “maioridade”.

O depoimento de Margarida reforça o que pressuponho que seja responsável pela maioria feminina na constituição do EJA. Mesmo que a população brasileira seja constituída por um número maior de mulheres, o índice de analfabetismo ainda é

maior entre elas. De acordo com o censo de 2010<sup>15</sup>, a maior taxa de analfabetismo feminino foi encontrada na população acima de 60 anos, onde 15,9% das mulheres eram analfabetas, contra 9% dos homens. A história se cristaliza nos números: a escola até mais da metade do século XX era prioridade para os homens, assim as mulheres refletem, hoje, o resultado das práticas da época.

É importante destacar que a escola também é vista por elas como um meio de ascensão financeira e social:

Estudar é importante para realizar meu sonho né, meu sonho de abrir meu restaurante. [risos] Eu sou empregada né, faço o serviço pesado lá no restaurante que trabalho. E quem é que vai querer comprar comida com uma dona que nem sabe falar direito? Tenho que aprender a falar direito primeiro né? (ROSA, 2015),

A alfabetização tardia, o não acesso à escola e à leitura fazem com que Rosa se sinta desprivilegiada. Ela julga que não “sabe falar”, no sentido de ter consciência que o seu discurso poderia, através da escolarização, ser melhor organizado, articulado.

No momento em que precisam construir um discurso de identidade e apresentação, e escolhem dar ênfase para os filhos, pode ser que estejam apenas cumprindo aquilo que a sociedade espera dela: o papel de cuidadora, da que vive pelos filhos e pela família. Embora a família esteja presente no momento em que elas se apresentam, há de se destacar que os anseios futuros não estão presos em torno apenas dessa esfera. Seja a senhora que pretende estudar e depois plantar uma reserva ou a outra que deseja estudar e depois ser empresária, há nestes discursos mais do que sonhos e desejos, há também uma barreira social rompida. Barreira essa que determina um comportamento feminino mesmo com a virada dos séculos.

As mulheres entrevistadas possuem a sua história marcada por um percurso economicamente injusto. Mas a determinação dos espaços também podem ser sentidas por mulheres com melhor situação financeira. É com uma sensibilidade ímpar que Lygia Fagundes Telles narra como encarou a sociedade para cursar Direito na década de 40. A mãe reage com interrogações óbvias para a época “Faculdade de direito, filha? Entrar numa escola de homens, verdadeira temeridade que iria afastar os pretendentes, quem quer mulher que sabe latim? Todo homem tem medo de mulher inteligente, filha” (TELLES, 2007, p.670). O avô declara que são caraminholas. Depois de muito raciocinar e pensar que se um primo tão “burro” iria receber um diploma, e porque não a filha, a mãe cede. Foi preciso paciência. É assim que Telles

---

<sup>15</sup> <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/25072002pidoso.shtm> <acesso em 15/03/2017>

descreve sobre a “difícil Revolução da Mulher”. Autonomia para escolher a vocação seria uma revolução.

Embora exalte o retorno destas mulheres para a escola, a possibilidade de escolha da vocação, e considere aí uma revolução, é preciso não fugir ao objetivo deste trabalho que também se debruça sobre como se deu a formação leitora destas mulheres, se a elas foram oferecidas práticas e apropriação de leitura. Retomo assim a infância delas quando lhes questiono: “Como foi a sua infância? O que se lembra dela?”.

A infância, para a maioria delas, é unívoco de desgosto. Cercadas pela pobreza de um país pouco desenvolvido, elas relatam como a meninice é marcada pelo não acesso à educação de qualidade, a escassez de livros e a dominação de uma cultura patriarcalista. Para Margarida, a infância na zona rural lhe traz, a princípio, boas recordações:

A minha infância eu sempre falo assim, eu vejo assim, pessoas falando que não teve infância, eu falo que eu tive infância. Eu tive infância, minha infância era brincar de mudar o jardim de lugar. Uma das coisas que eu amava e lembro até hoje assim, como que eu fazia aquilo com tanto prazer. O jardim eu tinha que estar mudando de lugar. Aí eu plantava aquela onze horas, né que aquela eu podia mudar de lugar de manhã, quando era de meio dia, já tinha flor [risos] (MARGARIDA, 2015)

Margarida conta que o gosto que as plantas despertavam nela, boneca nenhuma despertaria. A ela era encarregada as tarefas do lar e o cuidado com os irmãos mais novos. A escola foi adiada, como já mostrado antes, até que ela completasse 12 anos e o irmão de nove anos a pudesse acompanhar: “Eu... a gente né, morava mito longe, a gente morava em torno de oito quilômetros da escola, né. E tinha que andar uma média de uns quatro quilômetros por dentro da mata. Só menina o pai não deixava ir” (MARGARIDA, 2015). Ela relata que isso a revoltava, mas pensava que o casamento poderia libertá-la.

Para Camélia, a infância é narrada com dor. Mal terminei de fazer a pergunta seus olhos já estavam marejados:

A minha infância... é, fácil não foi, a gente, né, foi muito humilde, né... não foi fácil, sofri bastante na infância... [pausa] Aprendi... a trabalhar desde pequena. [pausa] [choro] A gente brincava, mas a maior parte tinha que trabalhar para ajudar, né... a família, e assim foi. Eu não tive, também, muito tempo de... de estudar, o pouco que eu estudei, né, eu parei na quinta série. Foi indo, foi indo, me casei, tive os meus filhos, né, agora eles já estão criados, têm os seus filhos.

Trabalhei tanto, tanto, tanto para os outros. E muitas vezes eu não podia nem ficar com minha família. [suspiro] E quando eu posso ficar agora muitas vezes não posso fazer muitas coisas, porque, com o movimento excessivo que eu tive, eu fiquei com um problema na coluna (CAMÉLIA, 2015).

A memória de Camélia também remete a uma realidade coletiva de trabalho infantil que, infelizmente, ainda não foi erradicada do Brasil. Em meados do século XX, o trabalho feminino, infantil ou não, era inevitável. De acordo com Fonseca (2007), o país enfrentava séria crise financeira, o salário mínimo dos maridos era baixíssimo e que mal sustentavam as despesas domésticas básicas. Para as meninas pertencentes à burguesia, sempre resguardadas, a escola era acessível, para as pobres, como Camélia, o trabalho era uma saída para complementar a renda familiar e estudar ficava em segundo plano.

Basta aproximar-se da realidade de outrora para constatar que as mulheres pobres sempre trabalharam fora de casa. Com a industrialização, chegaram, junto com as crianças, a compor mais da metade da força de trabalho de certas indústrias, notadamente nas de tecidos. As estatísticas sobre o Rio Grande do Sul em 1900 mostram que cerca de 42% da população economicamente ativa era feminina: as mulheres trabalhavam principalmente em “serviço doméstico”, na indústria manufatureira (46,8%), e no setor agrícola (FONSECA, 2007, p.517).

Camélia, ao revisitar o passado, consegue ressignificar a memória e perceber que hoje o trabalho realizado na infância a prejudica. Para Halbwachs, essa associação é possível, pois, com as experiências adquiridas ao longo de sua existência, o sujeito consegue fazer inferências que antes não fazia. Ou seja, ela se torna crítica de sua própria memória e dá aquela vivência um novo significado.

Quando peço que rememorem a infância, é preciso destacar que este é um período em que os eventos escapam à compreensão, assim, as mulheres recorrem a adultos com quem conviveram para resgatar as lembranças mais antigas:

Ah, eu não lembro de muita coisa não viu. Eu sei que quando eu nasci minha mãe não me quis. Me deixou lá no hospital mesmo e foi embora. Aí ela chegou em casa e minha vó queria saber cadê eu. Aí foi aquela correria para ir me buscar no hospital, mas isso minha vó né. A mãe não queria mesmo. Depois eu sei que minha vó me criou e ela é minha mãe hoje. Minha mãe mesmo tentou fazer parecer que a gente era irmã, como se eu fosse filha da vó, entendeu? Mas aí eu descobri, já tinha uns oito anos. Assim, eu não tenho raiva dela não. Mas acho que eu fui uma menina revoltada por causa disso. Agora eu até tento entender ela sabe (AZALEIA, 2015).

A história que marca a vida dela é emocionante. Lidar com a rejeição da mãe que engravidou jovem e a deixa para que a avó a crie é o marco da infância desta mulher. Dentre todos os acontecimentos, é esse que ela escolhe narrar. Como se isso a definisse e explicasse aquilo que ela é hoje. Desta forma, ela retoma memórias que não pertencem somente a ela, o que para os teóricos da memória é comum.

Azaleia era recém nascida quando aconteceu este fato, não reteria os acontecimentos e nem sequer os percebia. É por meio da memória de outrem que ela recupera a sua: “Porque temos, desde a infância em contato com os adultos, adquirido muitos meios de encontrar e precisar muitas lembranças que, sem estes, as teríamos em sua totalidade ou em parte, esquecido rapidamente” (HALBWACHS, 1990, p.72). Halbwachs assegura que a criança observa os acontecimentos que a cercam, mesmo que inconscientes, e os carrega para a vida com a dúvida eterna a respeito de ter realmente vivido aquilo ou se aquela lembrança “resulta de relatos ouvidos”.

Amarílis narra sua infância a partir da morte do padrasto:

Né, aí eu lembro, assim, que meu... meu padrasto morreu, aí a minha mãe ficou, assim, com muito medo de ficar aqui em Dourados e pegou e levou a gente para o sítio, ela terminou de criar lá no sítio. A gente não era, assim bem de vida... o meu padrasto era até mais ou menos, mas depois que ele morreu eu lembro que... nossa, aí teve bastante dificuldade. A minha mãe sozinha para... para criar a gente, terminar de criar. Que ela ficou viúva um bom tempo até arrumar o segundo marido. A gente sofreu bastante até lá. Ah, e eu fui um pouco rebelde. E eu não ouvia a minha mãe. Eu acho... e também, assim, por ela ter escondido muito tempo, assim, que eu não era filha do meu padrasto, a minha avó quem me contou, eu... eu penso comigo que isso me revoltou um pouco (AMARÍLIS, 2015).

A infância desta mulher é marcada pela perda do padrasto. Ela conta que a mãe preferiu criar as filhas no sítio já que, viúva e morando na cidade, não poderia dar uma boa educação para as meninas. O surgimento do segundo marido da mãe é considerado por ela fim do sofrimento da família. Ou seja, há inculcado em seu discurso que uma família precisaria dessa figura masculina protetora e provedora para ser o pilar, seu alicerce.

No momento em que retoma as lembranças e que há um afastamento das mesmas, Amarílis é capaz de enxergar e agir criticamente sobre seus atos. Em outro momento, ela justifica porque foi uma adolescente rebelde: a mãe esconde um segredo, esconde que o padrasto não é o pai biológico. Ela deposita todo o ódio na

rebeldia com uma forma de se vingar da mãe “Assim, de momento, eu não senti que era isso, mas hoje em dia, analisando... Né, eu fazia as coisas erradas para prejudicar ela” (AMARÍLIS, 2015). Mais uma vez o caráter reflexivo da memória se manifesta. De acordo com Halbwachs, narrar a memória significa reconstruí-la: “Somente assim podemos compreender que uma lembrança seja ao mesmo tempo conhecida e reconstruída, por isso é possível refletir sobre ela” (HALBWACHS, 1990, p.40). Ao narrar um fato é possível lançar sobre ele um olhar crítico, assim como faz Amarílis, que hoje, ao reconstruir a narrativa, percebe de onde vieram seus atos de rebeldia da adolescência.

Em contrapartida, quando questionada sobre o pai biológico, ela conta que nunca fez questão de conhecê-lo e que dele não guarda rancor. No entanto, ela abomina a mãe por omitir essa informação, mas não odeia o pai que as abandonou. Para Bourdieu, essa é uma representação de dominação masculina “As revoltas mais radicais da infância e adolescência são, talvez, menos voltadas contra o pai” (BOURDIEU, 2004, p.103), isso porque a construção social culpabiliza sempre a mulher.

Ainda em sua lembrança, Amarílis compartilha que se separou do pai de seus três filhos, e embora tenha sofrido muito com ele (agressões e traições), para ela, ser mãe solteira não era confortável e nem é. Ela espera a regeneração do marido através da igreja e tem esperança que ainda vão ficar juntos “pelos filhos”, quando essa “mudança” ocorrer:

[...] na vida tudo tem uma condição, né? Eu falei: “Então tá, faz a catequese.” A catequese é de um ano ali com os padres. Vamos ver o que vai virar. É.. eu não quero, né, trazer de volta a mesma coisa. Não, aí ele fica lá, se... né, se for a mesma coisa ele fica lá onde ele está. Daí ele, né... já está lá... há três anos... Só que eu não... assim, quando eu me separei dele eu não imaginei que meu filho de doze anos fosse enrrabar atrás. E ele foi. Aí eu estou me esforçando mais por ele. Você sabe, né... mãe é capaz de qualquer coisa por causa do... do filho. Então, é por isso que acho que vamos voltar (AMARÍLIS, 2015).

Ela sente necessidade de justificar suas escolhas para não ser julgada ao mesmo tempo em que está sujeita a uma convenção social de família: ela repete o que foi aprendido. A mãe que é capaz de fazer qualquer coisa pelos filhos não pode ser culpada por suas escolhas.

Dália também teve a infância marcada pelo trabalho, pela privação da escolarização:

Ah, na verdade eu lembro pouco da minha infância né. Não tem muita lembrança assim. Mas as partes que eu lembro, minha infância era feliz. A gente morava no sítio, não morava na cidade. Era bem no mato mesmo. Não tinha escola, era tudo muito difícil. Meu pai trabalhava com erva mate. Eu só fui conhecer uma cidade aos 17 ou 18 anos. Por que a gente mudou sabe. Aí já era velha pra entrar na escola. Então eu trabalhava. Como o pai e mãe era pobre desde os seis anos eu já ajudava eles no mato e na cidade também né, tinha que ajudar. Eu trabalhava numa serralheria. Eu fazia portas, cortava na fita, cortava madeira. Serviço pesado, de homem. Tenho vários problemas hoje por causa disso, do serviço pesado (DÁLIA, 2015).

Ao relatar sua trajetória, hoje com 56 anos e no segundo ano em que retornou à escola, afirma que aos 17 se achou velha demais para isso. Desde criança ela e seus irmãos precisaram trabalhar. Os caminhos que então desejava percorrer eram os de contribuir com o sustento da família, depois casar e ser mãe. Sem estudos, ela garante que conhecia as letras e sabia escrever o nome “Eu era alfabetizada pela minha mãe. Com sete ou oito anos ela ensinou algumas letras, a escrever o nome da gente.” (DÁLIA, 2015), foi preciso submeter-se ao trabalho pesado, definido por ela como “trabalho de homem”.

À mulher sempre foi destinado o trabalho leve, que não exige força física e nem mental. Bourdieu afirma que o trabalho da mulher na hierarquia do gênero deveria ser efetivado “como a mosca no leite, sem que nada apareça fora” (BOURDIEU, 201, p. 89). Para ele, esse processo de inferiorização vem através dos séculos tirando delas a autonomia sobre a sua própria força:

Assim, segundo a lei universal de ajustamento das esperanças às oportunidades, das aspirações às possibilidades, a experiência prolongada e invisivelmente mutilada de um mundo sexuado de cima a baixo tende a fazer desaparecer, desencorajando-a, a própria inclinação a realizar atos que não são esperados das mulheres – mesmo sem estes serem recusados (BOURDIEU, 2004, p.90)

Quando questiono Dália sobre os problemas decorrentes do trabalho pesado, ela pouco se refere a problemas físicos, e afirma que “Ah, por causa desse emprego eu casei tarde, porque eu não era atraente. Imagina uma mulher cortando madeira? Aí os filhos vieram tarde por conta dos hormônios” (DÁLIA, 2015). Suas considerações giram em torno do papel que ela acredita estar determinado às mulheres. O trabalho pesado a caracterizava como homem, e como pontua Bourdieu, ela é desencorajada pela própria condição social e julgada por escolher esse emprego.

Em sua maioria, as mulheres do EJA têm uma trajetória marcada pela condição social desfavorecida. Essa condição reflete na forma como a escola, a leitura e o livro fizeram parte de suas vidas. Nas oficinas de literatura oferecidas ao grupo das quais escolhi as mulheres que seriam entrevistadas, fica claro que, além da delicadeza que envolve suas histórias de vida, há também os percalços de suas histórias de leitura.

### **3.4 Falar da vida: o espaço da literatura**

Entre as mais diversas restrições e imposições sociais, as mulheres que escolhem dar continuidade aos estudos através do EJA têm uma relação de ódios e afinidades com a escola e com a leitura. Algumas foram alfabetizadas na fase adulta, outras através dos ensinamentos das mães e avós, outras que chegaram a trilhar alguns caminhos da educação infantil e que por distintos motivos esses caminhos foram interrompidos. Quando me detenho em suas narrativas de vida relacionada a estes temas, as lembranças por elas suscitadas me fazem acreditar ainda mais que é sempre preciso repensar o ensino da leitura e da literatura e a apropriação destas práticas culturais em todas as camadas sociais.

Quando lhes interrogo sobre as memórias de leitura na infância, algumas são enfáticas e confirmam que ninguém lia, quase não havia livros, e poucas delas relatam a presença da tradição oral de contação de histórias. Amarílis, que teve acesso ao início da educação infantil relata:

Ah, eu lembro que a professora Luzia gostava de passar resumo para a gente fazer, ela gostava de fazer isso. Passava o resumo e tinha que ler e resu... ler e resumir livro, história, essas coisas, eu lembro disso. Eu não me lembro, assim, o texto, eu só lembro que ela gostava de fazer isso, a gente tinha que ler e resumir e entregar para ela. E isso valia nota na disciplina dela (AMARÍLIS, 2015).

Como ocorrido com Amarílis, Jasmin e Camélia também tiveram acesso à escola na infância, e as recordações sobre livros e leitura se restringem à cartilha e à professora, que passava algo no quadro: “Então, que a gente via mesmo o livro, eu via era só na sala de aula com a... com as colegas. É, o que aprendia mesmo ali no quadro, né, que a professora escrevia” (CAMÉLIA, 2015). Jasmin explica que sempre odiou português e leitura “Nossa, era muito chato. O quadro era cheio pra copiar, e tudo que

lia, ela tinha que... que pedir resumo, pra resumir sabe. Desculpa professora, mas eu nunca gostei de ler” (JASMIN, 2015).

Jasmim, que pede desculpas por não gostar de ler, é a aluna que nas oficinas, quando questionei o “ódio” pela leitura, respondeu nunca ter lido nada. Ela não teve oportunidade de ler textos autênticos, repletos de sentidos e significados como os textos literários. Ler trechos e copiá-los do quadro não se encaixa nas experiências que visam formar leitores.

O processo de formação de leitores no Brasil está relacionado a todas estas condições trazidas nos relatos das mulheres. Não ter acesso aos livros, aprender a ler somente as palavras escritas no quadro e resumir o pouco que lê são fatores que vão na contramão daquilo que é teoricamente formulado como ideal para que se forme leitores. Por isso muitos alunos afirmam não gostar da leitura, pois na verdade eles nunca foram estimulados para tal. Além da realidade das salas de aulas, há em todo este processo, os outros problemas anteriores a elas:

Há problemas conjunturais tais como: a existência de numerosos pais analfabetos ou semi-analfabetos; famílias dependendo do trabalho infantil para poder sobreviver; pessoas morando em casas, por vezes de um só cômodo, sem espaço e iluminação adequados para a leitura. Há o preço alto do livro, alto para os padrões nacionais de renda [...] Há o contato de crianças com adultos – pais e professores – que, apesar de alfabetizados, não são leitores (AZEVEDO, 2007, p. 75).

Os empecilhos colocados por Azevedo parecem descrever a realidade narrada por todas as mulheres entrevistadas. É difícil pensar que alguma delas poderia ser leitora, se a trajetória é marcada por uma estrutura social desequilibrada, sem contato com adultos leitores, sem acesso à escola de qualidade (que não se preocupe apenas com a alfabetização) e sem condições de comprar livros.

Amarílis relata o desejo que tinha e que tem de ter livros:

Por mim eu comprava livro, queria ter uma estante cheia. Olha ali a minha estante, tem livros agora, mas só agora né, que já sei ler bonitinho. Mas não é tipo esses livros que a senhora já levou pra gente sabe... né... livro que tem história e tudo, ali é só uns de receita, de outras coisas. Os de história são caro assim sabe... não tenho condição ainda. Mas dá medo de só ter condição quando estiver cega já. [risos] Lá em casa ninguém tinha livro também, tanto que até hoje a que é louca por... por... por ler, estudar e que tem, assim, exagero, assim, de... de querer aprender, sou eu, é a única da família (AMARÍLIS, 2015).

Quando ela pediu que eu olhasse sua estante durante a entrevista, levantei e fui até lá. Uma estante pequena e de madeira, forrada com um pano e com alguns livros de receitas, revistas, livros didáticos e alguns panfletos da catequese. Para ela, a posse do livro está relacionada a saber ler “bonitinho”, como se antes ela não pudesse ter livros por não saber usá-los. Além disso, Amarílis sabe que os livros que possui não são literários, e faz referência, provavelmente, aos textos trabalhados nas oficinas. Com a situação financeira ainda bem instável, ela tem medo de só conseguir comprar os livros que almeja, quando já estiver muito velha.

Das dez entrevistadas, a que mais tem relação com livros atualmente é Amarílis. Durante as oficinas, ela sempre se mostrava maravilhada com os contos lidos, pediu o livro emprestado e sempre fez questão de deixar claro sua preferência pela literatura: mesmo que ela não saiba defini-los assim, quando ela deseja livros que tenham histórias e que sejam parecidos com os que lhe apresentei, ela se refere aos literários. Quando lhe questiono de onde vem essa sintonia com os livros, ela afirma que realmente não sabe. Porém, em seus relatos da escola na infância, ela relata que a inspetora lia histórias para as crianças no intervalo:

Nossa... uma coisa que me traz recordação de lá da escola...Ah! Eu lembro que a inspetora, ela ficava lendo história para a gente na hora do recreio. Eu sempre gostei, eu ficava lá escutando as histórias dela. Sentava aquele monte de aluno, assim, ao redor dela e ela ficava lá... entrava livro e saía livro, contando história. Então, você está vendo? Eu sempre estava atrás das leituras [risos], de ouvir (AMARÍLIS, 2015).

É inverossímil abordar o ensino da leitura sem me ater na importância do texto literário para tal. Já reforçada em toda fundamentação teórica deste trabalho, a importância do texto literário é defendida por Todorov (2009). Para o teórico, a aquisição da prática de leitura se dá de forma muito mais consistente, fluente, repleta de sentidos e de possibilidades interpretativas quando parte do texto literário. Ainda de acordo com Oliveira, a literatura permite ultrapassar os limites da escola:

Como a leitura entre as crianças estimula sempre o diálogo, as trocas de experiências de vida, os gostos e desgostos, a literatura ultrapassa os limites escolares, pois com seus temas é capaz de contribuir para ajudá-las a vivenciar e entender sua interioridade e sua inserção na cultura literária. A escola perde ao cercar os temas existenciais, entendidos como aqueles que abordam a morte, o medo, o abandono, as separações, a maldade humana, a sexualidade, entre outros (OLIVEIRA,2010, p.42).

A primeira lembrança de Amarílis com a professora de português, Luzia, se restringe ao ato de ler para fazer resumos. Dessa maneira ela associa a leitura a uma tarefa. E, de fato, em sua memória não ficou sequer um dos textos lidos. É unanimidade entre os teóricos, que a forma como a leitura é mediada, interfere em todo o sentido que ela fará ao aluno. De acordo com Oliveira, “Na escola, quem propõe a fantasia, quem estimula a imaginação da criança, é o professor, quando faz boas mediações oferecendo textos literários de qualidade” (OLIVEIRA, 2010, p.45).

O estímulo da inspetora pode ser o que hoje justifique o desejo que os livros despertam em Amarílis. Se supormos que o pedido de resumos da professora Luzia fosse substituído por uma contação de histórias dos contos de fadas, Amarílis poderia ter feito maiores inferências e levado a experiência com o texto literário para fora da escola, como quando ela precisou lidar com temas existenciais: o abandono do pai, a omissão desse pai pela mãe e a morte do padrasto. Bruno Bettelheim afirma como a literatura infantil é enriquecedora e satisfatória:

Na verdade, em um nível manifesto, os contos de fadas ensinam pouco sobre as condições específicas da vida na moderna sociedade de massa; esses contos foram inventados muito antes que ela existisse. Mas através deles pode-se aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedades, do que com qualquer outro tipo de estória dentro de uma compreensão infantil (BETTELHEIM, 1980, p.13).

Os temas que povoam os contos de fadas são os mesmos que permeiam os maiores conflitos vivenciados pela criança. Para Bettelheim, eles são imprescindíveis no processo evolutivo delas, ajudando-as na compreensão do que está acontecendo consigo mesmas, e ainda, resolvendo de forma mais saudável seus conflitos internos.

Entretanto, é preciso destacar que a professora que pede resumo pode não ter tido um histórico de leitura literária nem antes e nem durante sua formação pedagógica, assim ela dá continuidade a um ciclo que a impede de atuar enquanto mediadora. Ela vê nos resumos uma forma de cobrar que o aluno leia, mesmo que ela não o faça:

Em compensação, dificilmente vão se tornar leitoras crianças, mesmo as socialmente privilegiadas, que tenham contato com adultos – sejam eles pais, parentes ou professores – que recomendam e elogiam a leitura, indicam nomes de livros e escritores “clássicos”, defendem a importância dos livros, mas, na verdade, não são leitores, não apreciam a literatura, nem sequer sabem usar livros (AZEVEDO, 2007, p.76).

Dália também não teve acesso regular à educação infantil. A mãe lhe contava histórias. Como a escola era longe e a condução era sempre uma carroça, ela ia até uma instituição Adventista e pegava alguns livros para os filhos. Mas os livros não podiam ser utilizados pelas crianças, para que não estragasse. Por isso eles apenas ouviam a leitura. Ela não se recorda de nenhum dos assuntos que foram lidos.

Para Margarida, o primeiro contato com as letras se deu através da mãe. Segundo ela, a mãe usava sacos de pão para escrever alguma coisa e tentar ensinar às filhas a ler. Ela estudou durante um curto período da adolescência em um colégio de freiras. Lá, além da cartilha, o único livro a que tinham acesso era a bíblia, leitura que nunca despertou nela muita atenção: “Ah nem lembro direito o que tinha, só sei que tinha cartilha né, e a bíblia que eu nunca gostei muito de ler na infância” (MARGARIDA, 2015).

Para Lis, a experiência com os livros foi nula em toda sua infância. Criada no sítio dos tios, nunca houve nenhum estímulo para a leitura e até mesmo para a escola:

Na pobreza que nós vivíamos ninguém ligava para isso não. E tinha um monte de criança lá filhos dos meus tios e ninguém estudava não. [...] E meu pai era alcoólatra, bebia demais e era desorganizado nem tinha nossos documentos. Ele sabia ler sim, mas não lia coisas assim pra crianças lá. Quando eu tinha uns nove anos eu fui para a escola, mas era tanto desinteresse que reprovei na primeira série três vezes. Aí com 12 anos eu já saí de casa e fui trabalhar como doméstica, eu morei seis anos nessa casa (LIZ, 2015).

A memória de leitura destas mulheres é marcada por um conjunto de circunstâncias que as privaram do aprendizado da leitura de modo fluente, nas relações estabelecidas em sociedade e nas trocas de aprendizagens promovidas na escola. Essa privação parte da família que também não pode ser responsabilizada, já que são parte de um contexto histórico externo a elas: patriarcalismo, pouco incentivo e investimento em educação, grandes taxas de analfabetismo, parcelas significativas da população que viviam em extrema miséria, entre outros.

Para Jasmin e Camélia, a vivência com a leitura está relacionada à péssima experiência escolar com um quadro cheio para copiar, o pedido de resumo ou ainda uma experiência de leitura que constrange o inexperiente leitor: “a gente tinha que aprender aquilo lá ou então, ela tinha um livro e a gente tinha que ir lá na frente e cada

um, os alunos liam” (CAMÉLIA, 2015). Ler não é simples, exige um exercício constante e prática. Ler para toda a turma durante o processo de alfabetização pode ser uma experiência que marcou negativamente aquelas crianças.

A mãe de Dália procurou fazer o mínimo, embora a filha não tivesse acesso à escola, ela trazia livros para casa. Mesmo com essa atitude elogiável, não há nela consciência do processo de formação de leitores. A filha destaca que “a gente só não poderia nem encostar nos livros, era lá da escola Adventista e não podia estragar, aí ela só lia, dava sono, preguiça e a gente nem lembra o assunto deles” (DÁLIA, 2015). Além de não saber que assuntos eram abordados (por se tratar de um ambiente evangélico é possível supor que fossem de cunho religioso), o “só lia” parece insuficiente para a criança por que o contato direto com o livro é importante:

O leitor, ao entrar em contato físico com o livro estabelece uma relação íntima, física, da qual todos os sentidos participam: os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão, couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua (MANGUEL, 1997, p.277)

A leitura na infância se dá através do olhar e do tato. Por isso que o contato com o livro é essencial. O tema destas leituras que questionamos também precisa ser refletido. Será que eram textos literários? Poderiam estimular e propor a imaginação? Os temas das histórias lidas ou contadas para as crianças, se bem pensados e selecionados, promovem nas mesmas a expressão de seu mundo interior, e a partir delas é que se lança um novo olhar para um mundo e sua diversidade de linguagens.

Margarida cita a cartilha, a bíblia e os sacos de pães que sua mãe utilizava para escrever. A cartilha era totalmente voltada para o processo de alfabetização (b+a=ba) e desvinculada das práticas de letramento. A bíblia, informado pela própria entrevistada, não lhe despertava nenhum interesse. A linguagem utilizada nos textos bíblicos mais tradicionais é incompatível com a capacidade leitora de uma criança que está em processo de aprendizado de leitura. Os saquinhos de pão eram utilizados pela mãe para complementar o processo de alfabetização, já que a mesma também não havia formação suficiente. Não seria possível esperar então que Margarida tivesse incluído em suas práticas culturais a leitura.

A pobreza a que Liz se refere também é um dos fatores que não permitem que o ensino da leitura alavanque. Hoje existem inúmeras políticas públicas de livros que procuram suprir estas lacunas: há biblioteca nas escolas, em praças, programas nacionais e outras defesas da importância do livro mesmo para as comunidades mais pobres. Liz é a minha entrevistada mais nova, nasceu em 1988. Embora o final do século XX já esteja repleto de teorias e movimentos em prol do ensino da leitura e incentivo da literatura, esses se fechavam nos grandes centros, para as classes mais abastadas (DEL PRIORE, 2007).

Liz é filha de família imigrante do Paraguai que veio para a fronteira se instalar em assentamentos. Pai alcoólatra, mãe ausente no desenvolvimento dos filhos e extrema pobreza. Poucos assentamentos possuíam escola, e para Liz, sem incentivo, condições e até mesmo sem registro de nascimento, estudar não foi opção. A escola é principal agência de letramento, principalmente para as classes mais pobres, em que as práticas culturais se restringem. Assim, se a criança não tem estímulo para o acesso e ainda é pobre, a apropriação da leitura enquanto prática cultural fica ainda mais distante.

Como percebo que o acesso à escola é precário, questiono se havia alguém que gostasse de ler e que possam ter marcado a vida delas. O avô de Margarida era leitor, porém inacessível: “O que gostava muito de ler livros era o meu avô, o pai da minha mãe. Ele lia muito, ele lia livros, ele lia a bíblia... a minha vó não conhecia uma letra sequer, meu vô falava que era coisa de menino” (MARGARIDA, 2015). Novamente a cultura patriarcalista e a construção social endocêntrica privam as mulheres da apropriação da leitura. A realidade de Magnólia não se distancia da de Margarida: “Essa coisa de aprender a ler e escrever, pegar livro era mais para os meninos. A gente ía logo aprendendo a cozinhar” (MAGNÓLIA, 2015).

Azaleia relata que conhecia algumas pessoas que liam livro, mas que nunca se interessou: “Lá em casa tinha alguns livros, não sei do que eram. Ficavam na estante e não era todo mundo que podia pegar não, sabe. E mesmo se pudesse eu não ía querer, eu nunca tive essa coisa de querer ler, estudar e tal...” (AZALEIA, 2015). Os livros remetiam a classes sociais mais privilegiadas, mais cultas, por isso era comum que algumas famílias, mesmo sem condições financeiras, adquirissem alguns exemplares (de mecânica, manuais, etc.) para usar como enfeite nas estantes.

Essas experiências se cristalizam nas respostas à próxima pergunta, quando procuro saber se elas se lembram de qualquer texto literário que tenham lido ou ouvido. Amarílis se lembra apenas do título: “Lembro... estou lembrando do título, que era... é “Marcelo, Marmelo, Martelo”, o nome do título da história, assim, que eu lembro que ficou marcado na minha cabeça, mas eu não lembro da história” (AMARÍLIS, 2015). Margarida se lembra de um livro que leu sobre doutrinas religiosas e que falava sobre idolatria: “Eu... é o livro que eu mais lembro, né, é o livro do peregrino... o peregrino... não sei o nome dele” (MARGARIDA, 2015). Camélia também não se lembra de leituras na infância “Não, naquela época não, de jeito nenhum” (CAMÉLIA, 2015), assim como Jasmin, Azaleia, Violeta, Magnólia e Liz.

Rosa afirma que daquela época não lembra de nada, de nenhum texto literário. Porém, quando nasceu a filha de seis anos, ela procurou conhecer algumas histórias para compartilhar:

De antigamente eu não lembro, porque ninguém contava e nem tinha livro né. Aí eu nunca liguei não. Depois que minha filha nasceu eu quis aprender algumas historinhas pra contar pra ela. Aí eu pesquisei na internet essas mais simples, tipo Cinderela e Branca de Neve e vi que tinha filme... aí [risos] eu resolvi dar filme também para ela (ROSA, 2015)

Violeta também relata experiência parecida. Ela não se lembra de nenhuma história que leu ou que lhe contaram. Quando pergunto sobre a leitura para os filhos, ela afirma:

Então professora, como eu já expliquei...é ...é eu que fico mais tempo com os meninos e eu tinha que contar história para eles né. Mas eu não tempo direito, trabalho fora e agora estudando à noite, é difícil sentar pra estudar até as coisas mais importantes viu. [risos] E a senhora sabe como é essa geração de meninos de hoje né, só querem o celular, jogo e televisão. Eu estudo também e sei que é difícil por isso não cobro muito, assim, deles (VIOLETA, 2015).

Como já apontado anteriormente, retomar a memória nem sempre é tarefa fácil, principalmente as lembranças que vivemos na infância que, com o passar dos anos, ficam sempre mais obscuras e distantes da memória. Quando elas respondem que não se lembram, devo considerar que talvez seja uma falha da memória ou ainda considerar que elas podem não conseguir associar o que seja um texto literário. O livro que a entrevistada cita sobre as idolatrias, por exemplo, não é um texto literário, mas há nele um cunho evangélico e voltado à doutrinação dos fiéis. Salvo estas duas considerações,

é fundamental destacar que elas não se lembram o porquê de não ter acesso aos textos literários, orais ou escritos.

O direito à literatura é negado e excluído da formação destas mulheres. Direito básico de apropriação daquilo que se lê, de ter acesso a textos autênticos, literários esobretudo, sobre o seu poder humanizador da literatura. Além disso, Candido (1995) assegura que “[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob a pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza” (CANDIDO, 1995, p. 122). E ainda salienta que “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual.” (CANDIDO, 1995, p. 122), e é por isso que já relatei ao longo desta dissertação a literatura à luta pelos direitos humanos.

Acima, os excertos das narrativas memorialísticas de Rosa e Violeta me inquietam de duas maneiras. A primeira é que como elas não tiveram em sua infância práticas de leituras literárias, assim como a geração que as antecede, as experiências dos filhos se encaminham para a mesma direção. Pela idade das crianças, elas já devem frequentar a escola. O que antes era impossível, já não o é: quase todas as crianças do Brasil têm acesso ao ensino básico. Entretanto, isso não garante que o papel da escola enquanto principal atuante na formação de leitores esteja sendo cumprido.

Em 2015, em relatório divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), a maioria das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental só conseguiam localizar informações explícitas nos textos que liam e uma em cada cinco crianças só conseguiam ler palavras isoladas. Em 2017, serão divulgados novos números da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), mas não há muito que esperar. A literatura que já foi retirada da grade curricular do Ensino Fundamental foi também, neste ano, retirada do Ensino Médio.

Violeta afirma que não dá tempo nem de estudar as coisas “mais importantes”, imagina se daria tempo de ler ou contar para os filhos uma história? Seu discurso é reflexo da realidade enfrentada em nossa cultura: o que é mais importante? Os cálculos e a gramática? E a apropriação do que se lê? E a leitura que não se reduz as palavras

isoladas, que permite a interpretação? Em entrevista para a revista *Nova escola*<sup>16</sup> Chartier afirma:

A escola se afastou da literatura, principalmente no Brasil, porque está preocupada em oferecer ao maior número possível de crianças as habilidades básicas de leitura e escrita. Mas acredito que os professores devem acolher a literatura novamente, da alfabetização aos cursos de nível superior, como mostram várias experiências pedagógicas. Na França, por exemplo, um filme recém-lançado exhibe uma peça do dramaturgo Pierre de Marivaux (1688-1763) encenada por jovens moradores de bairros pobres (CHARTIER, 2007, p.19).

Aliar o processo de alfabetização ao letramento literário é uma das possibilidades para que o rumo destes dados seja diferente nas próximas avaliações. Se em todo processo de alfabetização o aluno lê palavras isoladas, ele não desenvolverá a capacidade de ler textos sejam eles literários ou não. E se não há plena atuação da escola na formação leitora dos filhos de Rosa e Violeta, que também não recebem estímulos em casa, a situação é alarmante.

O segundo ponto de preocupação diz respeito às tecnologias. Sabemos que crianças e adultos passam horas utilizando computadores, televisão e aparelhos celulares. Quem vai trocar uma hora de jogo por uma hora de leitura? Esse é um problema cultural. Não quer dizer que antes de todos os avanços tecnológicos e o advento da internet as crianças liam livros, mas sim que há, além de todas as outras intempéries que vão contra a formação de leitores, mais uma a enfrentar.

Chartier, em entrevista para a revista *Nova Escola*, afirma que "Estamos vivendo a primeira transformação da técnica de produção e reprodução de textos e essa mudança na forma e no suporte influencia o próprio hábito de ler" (CHARTIER, 2007, p.19). Para ele a internet deveria ser usada como aliada na divulgação dos textos que tanto exigimos de nossos alunos. Nesse sentido, a escola é mais uma vez responsável por difundir uma prática cultural tão importante:

Mas cabe às escolas, bibliotecas e meios de comunicação mostrar que há outras formas de leitura que não estão na tela dos computadores. O professor deve ensinar que um romance é uma obra que se lê lentamente, de forma reflexiva. E que isso é muito diferente de pular de uma informação a outra, como fazemos ao ler notícias ou um site. Por tudo isso, não tenho dúvida de que a cultura impressa continuará existindo (CHARTIER, 2007, p.19).

---

<sup>16</sup> Revista Nova Escola. <<https://novaescola.org.br/conteudo/938/roger-chartier-os-livros-resistiram-as-tecnologias-digitais>> Acesso em: 12/01/2017.

De acordo com Oliveira, o professor é agente cultural e por isso é mediador entre as práticas culturais e os seus alunos. Ele deve garantir que ela tenha acesso aos mínimos aspectos culturais da leitura. O livro literário está entre as práticas culturais que devem ser mediadas pelo professor: “Ele promove a socialização, a informação, a formação de opinião e o desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos” (OLIVEIRA, 2010, p.51). Há então que se pensar tanto na qualificação do professor enquanto mediador, que pode ser também um não leitor, quanto nas estratégias para estimular de modo positivo tantas tecnologias.

A preocupação em pensar na formação das mulheres do EJA e refletir sobre suas histórias de vida e de leitura, também está relacionada com este círculo repetitivo que se tornou a educação brasileira. Elas, enquanto mães são referências para os filhos. Se forem apenas alfabetizadas, essa experiência é estendida às suas gerações.

A leitura tem sido muito valorizada nas últimas décadas. Há diversos programas e políticas públicas que atuam na distribuição de livros (Literatura para todos<sup>17</sup> que é direcionado ao EJA, é um exemplo). Tornar a sociedade brasileira leitora poderia contribuir para que o país se desenvolvesse como sociedade e saísse da situação de desigualdade social. Porém, essa leitura tão prestigiada não é possível ao aluno que seja apenas alfabetizado. Em uma concepção de leitura como prática cultural, os leitores seriam aqueles que:

[...] sabem diferenciar uma obra literária de um texto informativo; pessoas que leem jornais, mas também leem poesia; gente, enfim, que sabe utilizar textos em benefício próprio, seja para receber informações, seja por motivação estética, seja como instrumento para ampliar sua visão de mundo, seja por puro e simples entretenimento (AZEVEDO, 2007, p.76).

A condição social destas mulheres pouco ou nada contribuiu para que elas pudessem ter este tipo de formação enquanto leitoras. As histórias de vida e de leitura das mesmas apontam para uma realidade que omitiu o acesso à escola, à leitura e à literatura. Quando são questionadas sobre os motivos que as trazem de volta para a escola, o sonho de aprender e dar mais sentido à existência, de ser alguém, se sobressai. A volta à escola se deve a uma necessidade interna dessas mulheres, um desejo adormecido.

---

<sup>17</sup> Desde 2005, o Ministério da Educação divulgou um concurso de obras literárias para escolher autores que pudessem ser selecionados, para que os livros dos mesmos fossem comprados e destinados ao EJA.

A escola para Camélia sempre foi um desejo adiado, agora depois que todos os outros papéis sociais atribuídos a ela foram cumpridos, ela retoma os estudos:

Que nem eu te falei, eu não pude mais trabalhar, velha já, filhos criados. Estou com o que? Com cinquenta e cinco anos, cinquenta e cinco para cinquenta para cinquenta e seis. Fiquei em casa... e ficar em casa só ficar em casa fazendo o que? Comecei a entrar, tipo, em depressão... não vou... vou ter que arranjar alguma coisa para eu fazer, comecei a correr atrás. Nunca, nunca, nunca, nunca, nunca me conformei, porque a minha vontade era estudar e... né, como se diz, ser alguém na vida, né, alguém eu já sou, mas, né... [risos] com estudo (CAMÉLIA, 2015).

A realidade que elas encontram na escola depois de tantos anos, não é a mesma. O investimento em educação, se comparado aquela época, é maior. Todavia, elas buscam mais do que a alfabetização, elas buscam formação que complemente a experiência de vida de cada uma. O sonho delas está atrelado à escola e, para muitas, estar estudando é essa realização.

É assim que pensar no texto literário como principal prática de leitura do EJA contempla o que estas mulheres mais esperam da escola. Esse é o momento em que precisa ser fomentado nelas a apropriação da leitura enquanto prática cultural, que permitam que não só decodifiquem o alfabeto, mas que ao ler, elas tenham experiências subjetivas, que permita que as lacunas deixadas pela vida sejam não só preenchidas, mas também refletidas.

Para caminhar nessa direção, é preciso, em primeiro lugar, reconhecer que o grupo de mulheres entrevistadas apresentam diversas singularidades, mas que são um reflexo da sociedade que estão inseridas e representam um grupo muito maior. O processo de ensino do EJA pode ser repensando para contemplar os anseios das mulheres que voltam à escola depois de tantos anos de histórias que lhe marcam das mais diversas formas.

A leitura deve ser pensada como prática “Deve-se levar em conta que a leitura é uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos” (CHARTIER, 1989, p.56). Dentro desta prática, o texto literário torna-se indispensável:

O texto literário é de suma importância para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental. Não se trata apenas de incluí-lo na programação cotidiana, mas de lhe dar o devido

destaque cultural e pedagógico na criteriosa seleção do que se oferece ao aluno (RANGEL, 2007, p.138).

A leitura do texto literário exige acesso ao material impresso, de tempo e de espaço apropriado e também uma formação que ofereça possibilidades de leitura e compreensão da obra lida, além de um mediador que pense em estratégias que favoreçam a formação do leitor e desperte nele o gosto para outras obras. Para as mulheres do EJA, essas condições podem ser oferecidas pela escola, que é para elas, hoje, o único acesso à leitura.

Pensar na formação do leitor do EJA a partir de textos literários pode garantir uma nova perspectiva à simples alfabetização funcional. A leitura literária permite ao alfabetizando um novo processo de construção de sentidos, já que leva em conta sua interpretação. Para as mulheres adultas do EJA que já trazem uma vasta bagagem de experiência com a vida, utilizá-la durante a leitura é emancipador.

Investigar como se constituiu as práticas leitoras destas mulheres, destacar a importância da leitura como apropriação cultural e a posse do texto literário, enfatiza a necessidade de permitir que elas, a partir da nova experiência com o texto literário no EJA, sejam estimuladas a desenvolver uma nova relação com a leitura, e que essa potencialize suas interações consigo mesmas e com o mundo.

## **Considerações finais**

Os passos do trabalho aqui desenvolvido, que tinham como expectativa encontrar, mediante as oficinas literárias e as narrativas memorialísticas das mulheres, caminhos que incentivassem ainda mais a formação efetiva de leitores no Ensino de Jovens e Adultos, chega ao final com alguns resultados.

Percebo que a trajetória político-pedagógica do EJA, abordada no primeiro capítulo, aponta que esta modalidade sempre foi marcada por uma desestruturação cultural, histórica e financeira que até hoje reflete em sua realidade. Desde a criação dos cursos populares noturnos, a educação destinada aos jovens e adultos se empenhou em erradicar o analfabetismo, pois o mesmo era apontado como causa dos problemas socioeconômicos do país. Ainda hoje, a busca incessável por uma alfabetização em curto prazo transforma a escolarização dos adultos em uma ação rápida, com pouco custo e que visa alcançar grande número de alunos. Desta forma, o investimento em profissionais capacitados torna-se desnecessário, já que o objetivo é a alfabetização em massa.

Estas características marcaram o percurso histórico do EJA e contribuem para que a formação de leitores efetivos seja, na maioria das vezes, substituída por uma quantidade expressiva de analfabetos funcionais. Nesse âmbito, como mostram os resultados aqui expostos, a literatura, que pode contribuir de forma significativa com a formação leitora dos jovens e adultos, está à mercê de um sistema de ensino vulnerável e falido: “A leitura é um ato emancipatório, humanizador, transformador. É de suma importância o contato dos alunos com todos os tipos de texto. Mas, a literatura é a porta de entrada para o mundo” (PAIVA, 2007, p.112). Por meio da teoria de diversos estudiosos, o texto literário, por meio do Letramento Literário, foi apontado nesta pesquisa como uma alternativa possível e exitosa na formação de leitores.

As oficinas literárias, relatadas no diário de campo, ao proporcionarem aos jovens e adultos um encontro com o texto literário, tornaram possível observar que os alunos do EJA recebem e utilizam o texto literário de forma eficiente e positiva nas aulas de Língua Portuguesa, configurando-se, assim, um caminho para, além de alfabetizar de forma eficiente, formar leitores. Neste momento da investigação, o método da pesquisa-ação foi de expressiva importância para a coleta e a análise dos dados resultantes das oficinas literárias e favoreceu as discussões pertinentes à realidade

abordada, já que a perspectiva da mesma na área do ensino se volta para a cientificação da prática educativa.

Nesse momento da pesquisa, foi possível constatar que, ao pensar em ações de Letramento Literário no EJA, é preciso levar em conta a realidade que os professores do ensino público realmente vivenciam. As oficinas, em meu contexto de pesquisa, fogem, em partes, à essa realidade. Nelas, foi possível um planejamento de práticas diferenciadas anterior e posterior de cada ação de letramento, investimento nos materiais didáticos utilizados e, talvez por isso, a experiência com o texto literário se deu de maneira mais eficaz. A rede pública de ensino é marcada pela presença de alunos desmotivados, livros didáticos que trazem análises literárias rasas, estruturas precárias, além de que, o professor precisa exercer uma carga horária exorbitante para viver financeiramente bem. Não é possível afirmar que a eficiência do trabalho com o texto literário seja o mesmo nesse contexto.

Apesar de enfrentar algumas destas dificuldades, as expectativas da investigação foram atendidas: as análises dos diários mostraram como foi a reação e relação dos participantes da oficina com o texto literário. Embora tenha ali alguns estranhamentos, o texto literário foi lido, discutido, despertou vozes, irritou, emocionou, e, o mais importante, foi ponto de partida para que os alunos se interessassem por outros livros. Esses resultados se assemelham ao que Paiva sugere:

[...] os jovens e adultos privados do aprendizado da leitura e da escrita na época própria devem, ao voltar para o exercício do direito à educação, ser não apenas alfabetizado, mas despertados para o sentido, para o poder e as possibilidades que a leitura polissêmica dos textos de literatura podem conferir aos que sabem ler e escrever para além do domínio do sistema de escritura, melhor pronunciando, enunciando e anunciando seu estar no mundo, seu jeito de estar e fazer humanidade, produzindo cultura (PAIVA, 2007, p.113).

Quando os alunos, durante as oficinas, se posicionaram diante dos contos lidos e relacionaram os temas abordados às suas vivências, significa que a leitura do texto literário ultrapassou as barreiras do simples domínio estrutural e atingiu a camada social e sentimental de cada ser, fazendo-os produzir cultura.

No terceiro capítulo, quando as narrativas memorialísticas das mulheres foram trazidas, buscava nas histórias de vida e de leitura delas elementos que permitissem ampliar a discussão sobre a importância de oferecer aquilo que lhes foi negado na

infância: o direito de ler textos literários, de expandir a leitura do mundo que as cercam e de si mesmas. Com este grupo de dez mulheres, foi possível perceber que cada realidade singular se cruzou em algum momento das narrativas, e permitiu que houvesse um exercício de reflexão que ressalta uma necessidade ímpar de olhar com mais atenção para o EJA. Seja a que não aprendeu a ler na infância pela posição social e cultural que ocupava, ou a que aprendeu a ler e, em algum momento, teve trajetória escolar interrompida pelos percalços da vida, todas elas tratam a formação escolar como um sonho que deve ser realizado. Apesar do trabalho se restringir a um grupo pequeno, a teoria da memória coletiva de Halbwachs (1990) indicou que este grupo representa, provavelmente, uma parcela maior da sociedade. Por isso há a pretensão de que as pesquisas voltadas para o ensino da leitura sejam cada vez mais expandidas.

O mundo em que vivo e que, nitidamente, é o mesmo que vivem os alunos e alunas do EJA, é organizado pela produção contínua de textos. Não há como ignorar que a cultura de leitura e escrita se restringe a camadas socialmente favorecidas, como comprovou as narrativas das mulheres do EJA. A condição a que pertenciam é o principal fator que as afastam dos caminhos da escola, da leitura e do letramento.

A história de vida e de leitura das alunas do EJA foi o ponto de partida para legitimar que a cultura do silêncio, de alfabetizar para somente decodificar, precisa ser rompida e que o currículo desta modalidade deve também ser pensado de maneira que permita que o aluno trabalhe, com a aquisição das práticas leitoras, sua própria história: “Considero que toda forma de leitura tem sua história. O que proponho é que o possível e o razoável, em relação à compreensão do texto, se definam levando-se em conta essas histórias: a história de leitura do texto e a história de leitura do leitor” (PAIVA, 2007, p. 121).

O segundo método adotado na pesquisa, a metodologia da história oral, facilitou para que a organização das narrativas se desse de maneira eficiente e produtiva. Assim, foi possível problematizar e discutir as questões relacionadas à formação de leitoras no EJA através das narrativas memorialísticas e promover o debate sobre a importância de não pensar apenas na alfabetização sistemática, mas levar em conta que, quando a aluna retorna para a escola, busca reconstruir sua história de vida e realizar sonhos, por isso a importância de ser mediador e garantir a elas o direito à literatura. A pesquisa contribui

não só para esta discussão, mas também para apontar a necessidade de melhorias nas políticas públicas de leitura.

As mulheres que aqui expuseram suas histórias de vida são frutos de uma trajetória cíclica. A infância marcada pelas dificuldades financeiras, péssimas escolas e poucos, ou quase nenhum, livros, perpetua para as próximas gerações. Nessa perspectiva, os caminhos trilhados em cada momento da pesquisa procuraram meios de romper este ciclo. Embora as oficinas tenham proporcionado uma curta experiência com a leitura literária, é possível concluir este trabalho afirmando que esta experiência foi significativa e contribuiu para que alguns procedimentos metodológicos de formação de leitores adultos fossem sugeridos.

É evidente que as indagações que aqui tentei responder não foram e nunca serão esgotados, mas foram pertinentes como um ponto de partida para melhor caracterizar a realidade apresentada pelo EJA. Embora tenha me lançado às questões que considerei mais substantivas, os temas investigados merecem maior aprofundamento, pois as discussões aqui difundidas me permitiram lançar novos olhares e novos questionamentos para o campo estudado. Portanto, é possível pensar nesta pesquisa como um primeiro movimento investigativo e que, possivelmente, haverá futuros desdobramentos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. – 3. Ed. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

AZEVEDO, Ricardo. “Formação de leitores e razões para a Literatura”. In: JUNQUEIRA, Renata. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004. (p.30-48).

\_\_\_\_\_. A didatização e a precária divisão de pessoas em faixas etárias: dois fatores no processo de (não) formação de leitores. In: APARECIDA PAIVA; ARACY MARTINS; GRAÇA PAULINO; ZÉLIA VERSIANI (Orgs.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces. O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (p.43-61).

ARAÚJO, Laura Filomena Santos de; DOLINA, Janderléia Valéria; PETEAN, Elen; MUSQUIM, Cleiciene dos Anjos; BELLATO, Roseney; LUCIETTO, Grasielle Cristina. *Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde*. Revista Brasileira Pesquisa Saúde, Vitória, Espírito Santo, p. 53-61, jul./set. 2013.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2007.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Trad. Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 12ªed. São Paulo: Companhia da Letras, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina: a condição feminina e a violência simbólica*. Trad. Maria Helena Kuhner. -2ª ed.- Rio de Janeiro: BestBolso, 2004.

BRANDÃO, Ana Carolina P; ROSA, Ester Calland Souza. “A leitura de textos literários na sala de aula: é conversando que a gente se entende”. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Orgs.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (p. 69-88).

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 1998.

CANDIDO, Antônio. *Vários Escritos*. São Paulo: Ouro sobre azul, 1995.

CARVALHO, Marlene. *Primeiras letras: alfabetização dos jovens e adultos em espaços populares*. São Paulo: Ática, 2010.

CAMPELLO, Bernadete. A biblioteca escolar como espaço de aprendizagem. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Orgs.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 127 – 142.

CHARTIER, Roger. (Org.) *Práticas da leitura*. Trad. Cristiane Nascimento. – 4ª ed. – São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1989.

COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 1ª Ed., 3ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2009.

COSSON, Rildo. “O espaço da literatura na sala de aula”. *In*: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Orgs.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (p. 55 – 68).

COLLARES, Darli. *Epistemologia genética e pesquisa docente: estudo das ações do contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber (org.); NETO, Alfredo Veiga. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO: agenda para o futuro. Conferência internacional sobre a educação de adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

DEL PRIORE, Mary. *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos*. 5ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

EJA, 4ª ano – Volume 3 – 2. Ed. – São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção *Tempo de Aprender*)

EJA, 6ª ano – Volume 3 – 2. Ed. – São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção *Tempo de Aprender*)

EJA, 8ª ano – Volume 3 – 2. Ed. – São Paulo: IBEP, 2009. (Coleção *Tempo de Aprender*)

EVARISTO, Conceição. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; VIEIRA, Adriana Santos. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Orgs.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (p. 107 – 126).

FURLAN, Elisângela. “Educação na década de 70: formação sem informação”. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4). Acesso em: 02 de 2016.

FONSECA, Cláudia. Ser mulher, mãe e pobre. In: DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). *História das Mulheres no Brasil*. 9. ed. – São Paulo: Contexto, 2007. (p.510-553).

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 48ª Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOULEMOT, Jean Marie. “Da leitura como produção de sentidos”. In: CHARTIER, Roger (dir). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p.107-116.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice / Revista dos Tribunais, 1990.

HANSEN, João Adolfo. Leitura de Chartier. Revista de História USP, 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/viewFile/18776/20839>> Acesso em: 01 de 2017.

IVANO, Rogério. *Memória e esquecimento*: argumentos de Paul Ricouer, 2015. Fonte: [http://www.cih2015.eventos.dype.com.br/resources/anais/4/1430142224\\_ARQUIVO\\_II\\_CongressointernacionaldeHistoriaUEPG-textocomunicacao.pdf](http://www.cih2015.eventos.dype.com.br/resources/anais/4/1430142224_ARQUIVO_II_CongressointernacionaldeHistoriaUEPG-textocomunicacao.pdf). Acesso em: 02 de fevereiro de 2016.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; VIEIRA, Adriana Santos. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Orgs.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (p. 107 – 126).

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura*: teoria e prática. 5ªed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1997.

Lei Nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm)> Acesso em: 03 de 2016.

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico: De Rousseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. Tradução : Jovita Maria Gerhein Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LISPECTOR, Clarice. “Felicidade clandestina”. In: *Felicidade Clandestina*. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1998. (p.25-29).

LOURO, Guacira Lopes. “Mulheres na sala de aula”. In: DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). *História das Mulheres no Brasil*. 9. ed. – São Paulo: Contexto, 2007. (p.224-252).

LÜDKE, Menga (org.); ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

OLIVEIRA, Ana Arlinda. “O professor como mediador das leituras literárias”. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Orgs.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Pp. 41-54).

PAIVA, Jane. “Literatura e neoleitores jovens e adultos – encontros possíveis no currículo?”. In: APARECIDA PAIVA; ARACY MARTINS; GRAÇA PAULINO; ZÉLIA VERSIANI (Orgs.). *Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces*. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PEDRO, Joana Maria. “Mulheres do Sul”. In: DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). *História das Mulheres no Brasil*. 9. ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

PERISSÉ, Gabriel. *Elogio da leitura*. São Paulo: Editora Manole, 2005.

PIERRO, Maria Clara di. “Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000, p. 108-130.

PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Broccheto (Orgs.). *Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Dourados, MS: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

PINHEIRO, Alexandra Santos. O ensino de literatura: a questão do letramento literário. In: GONÇALVES, Adair V.; LEAL, Rosa M. A.; PINHEIRO, Alexandra S. (Orgs). *Leitura e escrita na América Latina: teoria e prática de letramento(s)*. Dourados: Ed. UFGD, 2011.

PORTO, Patrícia de Cássia Pereira. *Narrativas memorialísticas: memória e literatura*. In: Revista Contemporânea da Educação nº12, Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: <[http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n12/11\\_Narrativas\\_Memorialisticas\\_Memoria.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n12/11_Narrativas_Memorialisticas_Memoria.pdf)> Acesso em 02/03/2015.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento Literário e livro didático de Língua Portuguesa: “Os amores difíceis”. In: PAIVA, Aparecida (Org.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (p.127-146).

REIS, Marília Freitas Tozoni. *A pesquisa e a produção de conhecimentos*. Acervo Digital: UNESP, 2010. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>> Acesso em 01 de 2016.

RICOUER, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*/Paul Ricouer. Trad. Alain Fraçois. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SILVA, Márcia Cabral; MARTINS, Milena Ribeiro. “Experiências de leitura no contexto”. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo. (Orgs.). *Literatura: Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Pp. 23-39).

SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura na escola e na biblioteca*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

TELLES, Lygia Fagundes. “Mulher, mulheres”. In: DEL PRIORE, Mary (org.); BASSANEZI, Carla (coord. de textos). *História das Mulheres no Brasil*. 9. ed. – São Paulo: Contexto, 2007.

TODOROV, Tsvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira – 2ªed. – Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRIPP, David. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. In: Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>> Acesso em 01/11/2015.

VALLE, Mariana Cavaca Alves do. *A leitura literária de mulheres na EJA*. UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Dissertação de mestrado.

ZACCARELLI, Laura Menegon; GODOY, Arilda Schmidt. *Perspectivas do uso de diários nas pesquisas em organizações*. In: Scielo - Cad. EBAPE.BR, v. 8, n. 3, Rio de Janeiro, sept. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-39512010000300011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512010000300011). Acesso em 30 de junho de 2016.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: As alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro. (Orgs.). *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Editora Ática, 1982.