

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA - LICENCIATURA

Verônica Cristina Pinto Mendonça

**POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM A LITERATURA DE AUTORIA
FEMININA PARA A LEITURA CRÍTICA DE MULHERES EM PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE**

Porto Alegre
2. Semestre
2017

Verônica Cristina Pinto Mendonça

**POSSIBILIDADES DO TRABALHO COM A LITERATURA DE AUTORIA
FEMININA PARA A LEITURA CRÍTICA DE MULHERES EM PRIVAÇÃO DE
LIBERDADE**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia - Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cláudia Ferreira Godinho

Porto Alegre
2. semestre
2017

DEDICATÓRIA

**Às mulheres em prisões
institucionais, ou não.**

AGRADECIMENTOS

À professora Ana Cláudia Godinho, que me proporcionou um reencontro com a literatura e, com generosidade e profissionalismo, enriquece minha leitura crítica da palavra e do mundo;

À professora Aline Cunha, por minha vivência no PIBID EJA e no Programa de Extensão Justiça com as Próprias Mãos;

À professora Denise Comerlato, por acreditar na Educação Popular de Jovens e Adultos;

Ao professor Evandro Alves, por minha experiência em oficinas de Letramento Digital com Jovens e Adultos;

Às e aos demais docentes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que semeiam reflexões e sentimentos de alteridade;

Às e aos colegas de curso, pela amizade, alegria e aprendizados compartilhados;

À minha família, por amparar-me nos caminhos que escolho percorrer.

EPÍGRAFE

A literatura opera a passagem do silêncio à palavra.

Livia Garcia-Roza (2016, p. 87).

RESUMO

O direito à educação é muitas vezes negado à população prisional do país. O direito à leitura é ainda mais restrito, limitando-se a projetos experimentais em poucas unidades prisionais. Neste contexto, este trabalho de conclusão tem o objetivo de analisar possibilidades do trabalho com a literatura de autoria feminina para a leitura crítica de mulheres em privação de liberdade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que investiga a discussão acadêmica sobre educação em prisões (ONOFRE, 2015), e a leitura de textos literários de autoria feminina no país (DUARTE, 2003; MUZART, 2003; TELLES, 2006). Utiliza a análise documental para examinar textos literários de Lygia Fagundes Telles (2009) e Conceição Evaristo (2016). Propõe possibilidades de mediação de leitura para a problematização das experiências de vida de mulheres em diferentes contextos sócio-históricos e, com isso, contribuir para a ampliação da leitura crítica destas mulheres. O estudo evidenciou que as principais possibilidades são: a garantia do direito à aprendizagem e a ampliação da compreensão crítica de si e do mundo, de forma a qualificar o tempo passado no estabelecimento prisional.

Palavras-chave: **Educação de Jovens e Adultos. Contexto de privação de liberdade. Educação Popular. Feminismo. Literatura.**

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	METODOLOGIA	9
3	EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE	12
3.1	DEBATE ACADÊMICO.....	12
3.2	O RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES COMO DIREITO HUMANO - ASPECTOS LEGAIS.....	14
4	LEITURA E LITERATURA	17
4.1	LEITURA.....	17
4.2	LITERATURA.....	17
5	ESCRITA DE AUTORIA FEMININA	23
5.1	A LUTA DAS MULHERES PELO DIREITO ÀS LETRAS.....	23
5.2	IMPrensa E AUTORAS DE TEXTOS NÃO LITERÁRIOS.....	25
5.3	AUTORAS DE TEXTOS LITERÁRIOS.....	29
6	ESCRITORAS E OBRAS SELECIONADAS	33
6.1	LYGIA FAGUNDES TELLES E CONCEIÇÃO EVARISTO NO PERCURSO LITERÁRIO DE AUTORIA FEMININA.....	33
6.2	LYGIA FAGUNDES TELLES.....	34
6.2.1	Contextualização do conto Venha ver o pôr do sol	36
6.2.2	Possibilidades de trabalho com o conto Venha ver o pôr do sol	40
6.3	CONCEIÇÃO EVARISTO.....	41
6.3.1	Contextualização do conto Olhos d'água	42
6.3.2	Possibilidades de trabalho com o conto Olhos d'água	45
6.4	LIMITES DO TRABALHO DE RODAS DE LEITURA EM PRISÕES.....	46
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS	51

1 INTRODUÇÃO

O tema deste Trabalho de Conclusão de Curso foi escolhido a partir da experiência como bolsista de Extensão no Programa Justiça com as Próprias Mãos: Manualidades e Direitos Humanos das Mulheres, coordenado pela professora Aline Cunha e desenvolvido na Faculdade de Educação/ UFRGS.

Particpei do Programa entre junho de 2016 e julho de 2017, através da Ação de Extensão Rodas de Leitura com Mulheres em Espaços Não Escolares, coordenada pela professora Ana Cláudia Godinho.

A Ação de Extensão Rodas de Leitura com Mulheres em Espaços Não Escolares atua no Presídio Estadual Feminino Madre Pelletier (PEFMP), e está vinculada ao Projeto de Remição de Pena pela Leitura, promovido pela Superintendência de Serviços Penitenciários do Rio Grande do Sul (SUSEPE-RS)¹. Este Projeto foi criado a partir da Recomendação 44/2013 do Conselho Nacional de Justiça, que prevê a remição de pena pela leitura de obras literárias, comprovada pela submissão de resenhas, e orienta que cada estado defina regras específicas.

A referida Ação de Extensão, com atuação no PEFMP, tem o objetivo de proporcionar às mulheres práticas de leitura e análise de obras literárias, bem como a elaboração de resenhas para o aprimoramento de sua participação no projeto de remição pela leitura; e juntamente, abordar temáticas feministas e dos direitos humanos das mulheres, socializando saberes entre o grupo; e também, promover uma sala de leitura com obras escritas por mulheres e incentivar o retorno à escola.

Com base nesta experiência de Extensão, o presente Trabalho de Conclusão de Curso buscará compreender as possibilidades do trabalho com a literatura de autoria feminina para a leitura crítica de mulheres em contexto de privação de liberdade. Destacamos que não entendemos que a remição pela leitura deva substituir a remição pelo estudo, ou a garantia do direito à educação e à escolarização.

Nossa opção metodológica é pesquisar subsídios teóricos para apoiar e qualificar o desenvolvimento da mediação da leitura em contextos de privação de liberdade. Quanto à estrutura do trabalho, o primeiro capítulo compõe a introdução.

¹ A partir da Resolução 44/2013 do CNJ, no Rio Grande do Sul, a SUSEPE criou um projeto-piloto de Remição pela leitura no ano de 2015. O projeto-piloto foi implantado na Penitenciária de Alta Segurança de Charqueadas, na Penitenciária Modulada Estadual de Charqueadas e no Presídio Estadual Feminino Madre Pelletier. Atualmente o projeto está suspenso.

Nele, apresentamos o campo empírico que suscitou reflexões que buscamos aprofundar neste estudo.

O segundo capítulo contém a metodologia escolhida e uma revisão da bibliografia de Trabalhos de Conclusão de Curso com temas próximos a este trabalho. Descrevemos os estudos do curso de Pedagogia sobre dois eixos temáticos, que correspondem aos escolhidos neste TCC: educação em contexto de privação de liberdade e literatura na Educação de Jovens e Adultos.

No terceiro capítulo, analisamos conflitos sobre a educação no contexto prisional e o desenvolvimento legal do direito à educação. Percebemos uma contradição entre os direitos garantidos no âmbito legal e as condições efetivamente criadas pelo Poder Público para a garantia destes direitos.

No quarto, exploramos os conceitos de leitura e literatura, procurando compreender sua dimensão essencial à formação humana, sinalizados pelos estudos de Paulo Freire (1982), Antonio Candido (2011), e Michèle Petit (2010, 2013). Basicamente articulamos as leituras em torno da ideia da educação, da leitura e da literatura como direitos humanos, portanto, elementos indispensáveis ao desenvolvimento pleno do ser humano na atualidade.

No quinto capítulo, investigamos as origens da escrita de autoria feminina no país, buscando conhecer o significado dessas produções para a conquista dos direitos das mulheres. No capítulo seguinte, abordamos duas escritoras, Lygia Fagundes Telles e Conceição Evaristo. Analisamos um texto de cada uma e compomos possibilidades de trabalho pedagógico com eles, também elencamos limites para o trabalho com rodas de leitura em prisões. No último capítulo, retomamos alguns conceitos centrais e tecemos considerações sobre o conjunto do estudo.

2 METODOLOGIA

A partir da experiência com mediação de leitura na Ação de Extensão Rodas de Leitura com Mulheres em Espaços Não Escolares, com mulheres apenadas no PEFMP, e, posteriormente com jovens em medidas socioeducativas, passamos a perguntar: atividades como essa são capazes de promover direitos humanos? Qualificam o tempo passada na instituição prisional? Qual a contribuição da leitura da literatura escrita por mulheres para o desenvolvimento da leitura crítica de mulheres encarceradas? Considerando que a Ação trabalha com textos literários de autoria feminina, proposta com a qual nos identificamos. Seguimos nessa direção, consideramos, contudo, que temos muitas perguntas e poucas certezas.

Partindo deste contexto, o objetivo geral deste trabalho é: compreender as possibilidades do trabalho com literatura de autoria feminina para a leitura crítica de mulheres em contexto de privação de liberdade. Os objetivos específicos são: investigar contribuições do texto literário para a formação humana e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA); refletir sobre a singularidade do texto de autoria feminina e seu significado para as conquistas das mulheres; compreender a leitura e a literatura como direitos humanos; identificar contribuições da leitura do texto literário para a garantia do direito à educação em contextos de privação de liberdade.

Para tanto, empreendemos uma pesquisa de abordagem qualitativa, e bibliográfica, com o auxílio da análise documental como instrumento metodológico complementar, sendo que:

[...] a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Dessa forma, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica ao pesquisar nossos objetivos em textos de domínio científico, como livros, periódicos, artigos e dicionários; e utilizamos a análise documental quando analisamos o texto literário em si.

Para a revisão da bibliografia, buscamos por Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos no âmbito do Curso de Pedagogia da UFRGS. Consideramos

trabalhos com temáticas próximas do presente estudo: literatura na Educação de Jovens e Adultos, e educação em contexto de privação de liberdade.

Na primeira categoria encontramos apenas um TCC, intitulado *Leitura literária na sala de aula da EJA: contribuições para a aprendizagem*, de Miriam Gonçalves (2016). Este estudo teve como campo empírico a experiência de estágio de docência da autora, e apresentou contribuições da leitura do texto literário para a aprendizagem de estudantes jovens e adultos, como: o acesso a bens culturais historicamente negados a determinados grupos sociais; o desenvolvimento de estratégias de leitura; o autoconhecimento e maior disponibilidade à compreensão do próximo, entre outros.

Sobre educação em contexto de privação de liberdade encontramos quatro trabalhos. Dois deles tratam da educação escolar:

- *Escolarização de Jovens e Adultas: contribuições e atribuições da escola para a reintegração de mulheres privadas de liberdade*, de Mariana Leonhardt (2015), que apresenta um estudo sobre o potencial da escola para o processo de reintegração social das apenadas. Entre suas conclusões, destaco a indicação de que escola deve contribuir para o tempo em que a mulher está encarcerada, e não apenas para quando estiver fora da instituição, através da relação educativa humanitária;
- *Desafios da docência com mulheres privadas de liberdade: “Como eu aplico todo o meu discurso de educação popular aqui?”*, de Jessica Serpa (2017), que compõe um estudo sobre a docência no contexto da EJA Prisional. Destaco suas considerações sobre a necessidade de criação de vínculos com estudantes e o descaso do Poder Público com a educação prisional.

E há dois outros trabalhos que abordam a educação não escolar:

- *A dimensão educativa no trabalho das agentes penitenciárias no “Madre Pelletier”*, de Lucivânia Rigo (2012). Este apresenta um estudo sobre a dimensão educativa do trabalho de agentes penitenciárias, buscando responder se elas percebem essa dimensão em seu fazer cotidiano. Considera que não há o devido reconhecimento do potencial deste trabalho para a ressocialização das apenadas, aponta também a falta de um projeto pedagógico, na instituição pesquisada, que promova um trabalho pensado coletivamente;

- *Possibilidades para a profissionalização de mulheres privadas de liberdade: o caso de um Curso de Maquiagem Artística e Estética*, de Daniele Braz (2015), que analisou um curso de maquiagem para mulheres apenadas, objetivando problematizar projetos educacionais com enfoque na qualificação profissional. Destaca, entre outros, a importância da dimensão humana nas relações educativas e a necessidade de profissionais da educação engajados na efetivação do direito à educação da população carcerária.

Ler estes trabalhos foi importante para aprender sobre os temas explorados e perceber o interesse crescente pela Educação de Jovens e Adultos no contexto de privação de liberdade no âmbito do Curso de Pedagogia da UFRGS. Tal interesse acompanha a tendência de estudar este campo educativo, também presente em outras Universidades. Além destes trabalhos, no âmbito da graduação da UFRGS, encontramos mais um trabalho sobre literatura e Educação de Jovens e Adultos, do curso de Letras.²

O presente estudo tem aproximações com as duas áreas selecionadas na relação dos trabalhos. Empreendemos uma pesquisa sobre possibilidades do texto literário, como Miriam, mas fizemos isso fora do contexto escolar. Investigamos processos educativos não escolares no contexto prisional, como Lucivânia e Daniele.

² O tempo restrito para a realização do Trabalho de Conclusão de Curso não permitiu o aprofundamento do trabalho referido.

3 EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

O contexto que permeia esta pesquisa é o de privação de liberdade, e a educação que ali ocorre e que pode vir a ocorrer. Iniciamos nos questionando: qual o papel da educação escolar no espaço prisional? Como conciliar uma educação para a transformação e emancipação humana em um espaço de repressão?

Este é um dos paradoxos que funda o debate sobre as contribuições e os limites da educação numa perspectiva emancipatória em contextos de privação de liberdade, haja vista que os valores de ambos, da educação e do contexto, são conflitantes, e opostos em muitas situações. Após, relacionamos o desenvolvimento no âmbito legislativo do direito à educação.

3.1 DEBATE ACADÊMICO

Há duas lógicas presentes no cárcere: a educação *na* prisão e a educação *da* prisão, como distingue Maeyer³ (2013). O autor afirma que a educação *da* prisão compõe as regras da instituição e dos próprios presos; ao passo que a educação *na* prisão tem sua origem além do contexto prisional. A educação escolar é, portanto, um tipo de educação *na* prisão - há outras atividades educativas - e objetiva a emancipação dos sujeitos, ao contrário do cárcere, que, desde seus rituais de chegada, buscam o assujeitamento e o controle da população prisional, o que acarreta na restrição da autonomia das pessoas que ali ingressam. Esta é a primeira contradição da educação *na* prisão.

A partir das concepções da educação popular e da Educação de Jovens e Adultos, “Toda ação educativa deve, portanto, promover o indivíduo, e este, buscar transformar o mundo que está inserido, não se tornando um instrumento de ajuste à sociedade.”, como afirma Elenice Onofre⁴ (2015, p. 244). A autora está, portanto, em consonância com Freire, para quem a educação busca ampliar a leitura de mundo de forma crítica, sem totalitarismo ou dogmatismo. Os princípios da educação popular na obra de Freire são assim sistematizados por Gadotti⁵:

³ Marc De Maeyer é consultor internacional em educação e assuntos sociais.

⁴ Elenice Maria Cammarosano Onofre é professora e pesquisadora. Coordena o EduCárceres/UFSCar - Núcleo de Investigação e Práticas em Educação nos espaços de restrição e privação de liberdade da Universidade Federal de São Carlos.

⁵ Moacir Gadotti é professor aposentado da Universidade de São Paulo e diretor do Instituto Paulo Freire.

[...] a educação como produção e não meramente como transmissão do conhecimento; a luta por uma educação emancipadora que suspeita do arbitrário cultural o qual, necessariamente, esconde um momento de dominação; a defesa de uma educação para a liberdade, condição da vida democrática; a recusa do autoritarismo, da manipulação, da ideologização que surge também ao estabelecer hierarquias rígidas entre o professor que sabe (e por isso ensina) e aluno que tem que aprender (e por isso estuda) [...]. (GADOTTI, 2007, p. 24-25).

Assim como o respeito pelos saberes dos educandos. Essas concepções mostram oposição à cultura prisional, autoritária e controladora que intenciona a adaptação dos sujeitos ao cárcere. Atualmente a educação popular é ampla, constitui muitas teorias e práticas, mas tem em comum o compromisso com os mais pobres e, portanto, com a emancipação humana.

Elenice Onofre reflete que, infelizmente, ainda não temos condições de extinguir as prisões porque, na sociedade atual as atenções estão voltadas para combater a criminalidade, em vez de buscar suas origens. E chama a atenção de, para quem se destinam as prisões, e assim “compreender, em parte, porque o descaso é tão presente.” (2015, p. 242).

Os estudos revelam que são pessoas historicamente marginalizadas, privadas de direitos básicos, negligenciadas pelo Estado e pela sociedade - são pessoas invisíveis até cometerem algum crime, assim definido pelos grupos sociais aos quais nunca pertenceram. (op. cit., p. 242).

A pesquisadora dialoga com Ireland⁶, quando ele reflete sobre educação socialmente relevante para jovens e adultos reclusos. Sabendo que não há respostas absolutas, se propõe a pensar em caminhos. E faz considerações: “As pessoas em privação de liberdade, embora suspensas por tempo determinado do direito de ir e vir, têm garantidos por lei os demais direitos, e a educação é um deles.” (op.cit, p. 245).

O papel da professora ou do professor, em diferentes contextos, se apoia no “[...] resgate da liberdade e da cidadania perdida [...]”. (op. cit., p. 246). A autora destaca que a prisão não está alheia a sociedade, e acrescenta estudos de Julião⁷, que afirma que a instituição deve seguir as leis criadas pela sociedade, constituindo não uma instituição total, mas social.

A educação para pessoas em privação e restrição de liberdade, inserida na Educação de Jovens e Adultos, deve ser pensada ao longo da vida, portanto em

⁶ Timothy D. Ireland é professor da Universidade Federal da Paraíba e coordenador da Cátedra da UNESCO de Educação de Jovens e Adultos.

⁷ Elinaldo Fernandes Julião é professor e pesquisador da Universidade Federal Fluminense.

uma perspectiva a longo prazo, além do encarceramento. Assim como, essa educação não pode ser a mesma que já os excluiu. Além disso, ela deve atuar na emancipação dos sujeitos, ainda na condição de privados de liberdade.

A proposta de (re)inserção social das pessoas em privação de liberdade é responsabilidade do sistema penitenciário. Mas a educação pode fortalecer este processo, e ampliá-lo.

A educação, em quaisquer espaços deve contribuir para que o aluno questione a sociedade em que vive, mantenha a constante avaliação sobre suas escolhas, desperte o posicionamento questionador que o fará não aceitar servilmente as verdades impostas, trabalhe a dimensão valorativa, o poder do conhecimento e do raciocínio crítico, evidenciando que existem múltiplas formas de se viver. (ONOFRE, 2015, p. 249).

Para a EJA, é imprescindível o trabalho pedagógico com os saberes e interesses dos estudantes, com a possibilidade de articulá-los às suas histórias de vida. Os conteúdos necessários para a prática educativa são aqueles que podem ser usados no cotidiano e que refletem na conquista de maior autonomia do sujeito.

3.2 O RECONHECIMENTO DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES COMO DIREITO HUMANO - ASPECTOS LEGAIS

Para tornar possível o debate sobre educação no contexto prisional, foi necessário um desenvolvimento no plano da legislação. Relacionamos os documentos mais importantes⁸ para o reconhecimento do direito à educação e da leitura da população prisional.

O primeiro documento que promove a educação como direito humano é a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948⁹. Ela reconhece a educação como necessária para a formação humana, para a expansão plena da personalidade, para a formação psíquica, para a interação social e para a busca de outros direitos.

Em outro momento, a Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), reforça a educação como um direito de todos, independente da fase da vida ou do grupo econômico, racial, social, de gênero, isto é, independente da sua condição. Além disso, amplia a educação para espaços não escolares.

⁸ Os documentos elencados nessa seção foram analisados pela profa. Ana Cláudia Godinho, no Seminário Mulheres, a Prisão e a Rua no dia 17 de novembro 2017.

⁹ <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>.

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (V CONFITEA), de 1997, faz referência específica à educação em situação de privação de liberdade. Afirma a necessidade de promover o acesso à educação para a população prisional em todos os níveis.

No âmbito nacional, em 1988, a Constituição Federal afirma o direito de todos à educação, porque seu acesso a ela é condição indispensável para o desenvolvimento pessoal, para a construção da cidadania e também para a qualificação para o trabalho. Retifica também o dever do Estado em ofertar a educação básica obrigatória gratuita, independente da idade do público.

Sendo a educação direito de todos, a pessoa privada de liberdade não deixa de ser sujeito desse direito. A Lei de Execução Penal¹⁰ (LEP), em 1984, reconhece e assegura o direito à educação, embora na primeira redação não faça menção à remição de pena pelo estudo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹¹ (LDBEN), de 1996, confirma o direito à educação a quem não concluiu a educação básica na infância, e que sua oferta deve ser adequada às condições do adulto, considerando, por exemplo, sua rotina de trabalho e/ou família. Além disso, o currículo dessa modalidade da educação básica deve ser específico, de acordo com seu público.

Posteriormente, destacam-se as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais¹² (Resolução CNPCP¹³, n.3, de 11 de março de 2009), e as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais¹⁴ (Resolução CNE/CEB¹⁵, n.2, de 19 de maio de 2010).

Sobre estes documentos, Elionaldo Julião e Jane Paiva¹⁶ analisam que: “Em ambas Resoluções, além da elevação da escolaridade, a leitura é considerada como fundamental no processo educativo, sendo um dos meios alternativos para a ressocialização do preso” (2014, p. 113). Interessante notar o reconhecimento da

¹⁰ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7210.htm>.

¹¹ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

¹² <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/cnpcp-1/resolucoes/resolucoes-arquivos-pdf-de-1980-a-2015/resolucao-n-o-3-de-11-de-marco-de-2009.pdf>>.

¹³ Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária.

¹⁴ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>.

¹⁵ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.

¹⁶ Jane Paiva é professora e pesquisadora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

leitura no plano legal, pois evidencia a sua importância para o exercício da cidadania em sociedades letradas.

Em 2011 o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional¹⁷ objetiva ampliar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. No mesmo ano, se origina a Lei¹⁸ que altera a Lei de Execução Penal e possibilita a remição de parte do tempo de execução da pena pelo estudo, além de regular a remição pelo trabalho, esta já prevista na redação original da LEP, em 1984. A contagem do tempo é de um dia de pena a cada doze horas de frequência escolar, desde o ensino fundamental ao superior.

Em 2013, temos a Recomendação¹⁹ que trata de atividades educacionais complementares para remição de pena pelo estudo e estabelece critérios para a remição pela leitura (Recomendação CNJ²⁰, n.44, de 26 de novembro de 2013). Sendo Recomendação, os estados podem ou não desenvolver projetos de remição de pena pela leitura.

Recentemente, em 2016, foram elaboradas as Diretrizes que regulam a remição de pena pelo estudo²¹ (Resolução CNE/CEB, nº 4, de 30 de maio de 2016). O documento menciona a questão da oferta da educação na modalidade de ensino presencial, e também de educação à distância.

Entretanto, apesar da legislação avançada do país, que reconhece direitos das pessoas privadas de liberdade, ela não é refletida na realidade. Pois, conforme o Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen) de 2017²², apenas 12% da população prisional participa de alguma atividade educacional.

Por isso, concordamos com Julião e Paiva, quando afirmam que precisamos de estratégias para realizar as ações previstas na Lei de Execução Penal, afinal, as pessoas privadas de liberdade continuam a ser “[...] sujeitos de direitos, condição não subtraída pela sua condenação ou pela pena a eles imposta, o que implica, conseqüentemente, o dever (do Estado) em assegurar esses direitos, especialmente quando se encontram sob sua tutela.” (JULIÃO; PAIVA, 2014, p. 120).

¹⁷ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7626.htm>.

¹⁸ <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm>.

¹⁹ <<http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=1235>>.

²⁰ Conselho Nacional de Justiça.

²¹ <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=42991-rceb004-16-pdf&Itemid=30192>.

²² Levantamento realizado entre 2015 e 2016 e publicado em dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf>

4 LEITURA E LITERATURA

Neste capítulo exploramos o conceito de leitura para Freire, com a defesa da importância do desenvolvimento de uma leitura crítica. Após, selecionamos reflexões sobre a literatura, para Antonio Candido e Michele Petit, que a compreendem como um direito humano.

4.1 LEITURA

Para Paulo Freire²³ (1982), a leitura é um direito do povo porque permite o desvelamento do mundo. Por isso, é preciso que a educação permita espaços de leitura reflexiva, em vez de reduzir-se a leitura mecânica da palavra.

O educador contrapõe a leitura ingênua à crítica. A leitura crítica não se dá apenas no deciframento das palavras escritas, ela relaciona-se à interpretação, observação, compreensão prévia, ou seja, é articulada à “leitura” de mundo, e resulta na ampliação desta. A compreensão do texto é alcançada através da leitura crítica, que faz perceber as relações entre texto e contexto. Existe uma relação dinâmica entre a leitura da palavra e a “leitura” da realidade.

Os textos são para serem lidos com curiosidade crítica, e não mecanicamente. Em outras palavras a pessoa não pode assumir uma postura passiva em relação ao texto, mas ao contrário, deve assumir a postura de curiosidade que questiona, que quer compreender a lógica adotada pelo autor do texto, que indaga sobre as fontes das informações utilizadas e sua confiabilidade, entre inúmeros outros aspectos.

Considerando que a leitura do mundo e a leitura da palavra ampliam a compreensão de uma e outra em um processo contínuo, a passagem da leitura ingênua para a crítica é uma construção, e pode ser alcançada através de diversas práticas sociais e através da arte e da literatura. Assim como Freire afirma a leitura como direito, Candido afirma a literatura também como direito.

4.2 LITERATURA

²³ Paulo Freire foi célebre educador brasileiro, precursor da Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com Antonio Candido²⁴, a literatura é a manifestação universal da capacidade e necessidade humana de criação ficcional ou poética. Nessa direção o autor define a literatura como:

[...] todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 174).

No dia a dia, exercitamos ou temos contato com a criação ficcional ou poética em muitas situações, não somente quando temos um livro em mãos. Como quando assistimos a vídeos em diversos suportes, ouvimos ou cantamos músicas, e até mesmo em nossos próprios devaneios. Nesse sentido, o autor afirma que não passamos um dia sem entrar em contato com fabulações, porque este é um aspecto importante para o equilíbrio psíquico. Nas suas palavras:

Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Neste sentido, ela pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar. (op. cit., p. 175).

No âmbito social a literatura evidencia valores, conflitos e tabus de uma sociedade. As manifestações literárias carregam motivações, regras, emoções e transgressões de seu tempo e cultura. Sendo envolvente, gera reação de nossos pensamentos e emoções, e, sendo assim, contém em si a potência da realidade. Concordamos com o autor quando afirma que a literatura não é intrinsecamente boa ou má, mas “[...] humaniza em sentido profundo, porque faz viver.” (CANDIDO, 2011, p. 176).

Para Candido, a organização da obra literária tem o potencial organizador de nossos sentimentos e pensamentos, e assim, contribui para a construção da visão que temos da vida. Além disso, a escolha e organização das palavras intensificam o significado e modulam seu efeito, ou seja, interferem na impressão que nos causa. Dessa forma, as produções literárias satisfazem necessidades humanas porque enriquecem, ampliam nossa visão e compreensão da vida.

Por estes aspectos, o autor avalia que não conseguimos passar um dia sem a literatura, entendida de forma ampla. Considerando também que ela está presente em todas as sociedades, seja de forma escrita ou oral, a atividade simbólica a que

²⁴ Antonio Candido foi sociólogo, professor universitário e reconhecido crítico literário brasileiro.

se refere à literatura é uma necessidade fundamental, um direito que não pode ser negado a ninguém.

A literatura é complexa e humanizadora, assim sendo, Candido (2011) distingue três aspectos diferentes dela: é uma construção de objetos autônomos (textos literários) com estrutura e significado; é um modo de expressão, com impressões e perspectivas individuais e coletivas; e é um modo de conhecimento, mesmo quando inconsciente, e de enriquecimento pessoal difícil de avaliar. Para o autor, o efeito da literatura se dá devido a atuação conjunta dessas três categorias.

Na mesma direção, Michèle Petit²⁵ (2010, p. 61) analisa que os textos atuam em diferentes níveis “[...] sejam eles lidos em voz alta ou ouvidos no segredo da solidão: através de seus conteúdos, das associações que suscitam, das discussões que promovem; mas também de suas melodias, seus ritmos, seu tempo”.

Para ela, também o acesso à cultura, ao conhecimento e à literatura constituem um direito, muitas vezes, menosprezado. Estamos de acordo quando destaca que a privação da cultura escrita acentua processos de marginalização, de forma que a promoção do acesso à literatura tem caráter cultural, educativo e político.

Em outro texto, igualmente interessante, a pesquisadora propõe a reflexão de que, embora em alguns grupos sociais não se reconheça a leitura como um direito de seus e suas integrantes - o que cria um obstáculo à criação do desejo pela leitura - este direito é sustentado com a seguinte argumentação:

No entanto, o desejo de pensar, a curiosidade, a exigência poética ou a necessidade de relatos não são privilégio de nenhum grupo social. Cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades da vida, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico. Cada homem e cada mulher têm direito de pertencer a uma sociedade, a um mundo, através daquilo que produziram aqueles que o compõem: textos, imagens, nos quais, escritores e artistas tentam transcrever o mais profundo da experiência humana. (PETIT, 2013, p. 23-24).

Esta ideia de que o direito à leitura e à literatura são indissociáveis de direitos culturais como o direito ao saber, ao imaginário, e ao onírico, também aproxima-se da argumentação de Antonio Candido (2011).

²⁵ Michèle Petit é antropóloga e pesquisadora francesa. Pesquisou experiências de mediação de leitura em contextos adversos, em grande parte na América Latina, e, compartilha estudos interessantes sobre as contribuições da literatura para a reconstrução emocional e social de uma pessoa.

Michèle Petit pesquisou experiências de leitura que se assemelham à proposta das Rodas de Leitura, quando “[...] o intercessor propõe alguns suportes escritos para pessoas que estão habitualmente distantes deles e os lê em voz alta; depois, entre os participantes, surgem histórias, ou algumas vezes uma discussão; ou ainda, o silêncio. (PETIT, 2010, p. 37). Em favor da oralidade, esta tem sido combinada atualmente com a escrita para facilitar a apropriação da cultura escrita.

Defensora destas experiências literárias, a pesquisadora observa que o interesse e a prática da leitura são socialmente construídos, e que tudo começa por uma recepção, uma disponibilidade, e um acolhimento, sem esquecer o olhar que lembra ao outro sua dignidade humana:

Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém - uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo - que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso. (PETIT, 2010, p. 48).

Este processo é possível também na idade adulta, quando não houve acesso à literatura oral e escrita na infância. Mesmo para quem a leitura possa significar exclusão, de forma que é importante que se subtraia a avaliação de caráter escolar, ao promover uma mediação de leitura.

Quanto às possibilidades da literatura, ela permite “[...] discernir melhor o que existe ao redor de nós, e mais ainda o que acontece dentro de nós e não conseguimos exprimir.” (PETIT, 2010, p. 51). Com respaldo na psicanálise, a antropóloga explica que a origem do pensamento está na intersubjetividade, que pensamos em resposta ao outro e fazemos este exercício desde bebês. A relação com a leitura também constitui uma relação intersubjetiva.

Essa ideia é um contraponto à leitura como um ato solitário e silencioso, ao contrário disso, o que os autores Freire e Petit permitem compreender é que a leitura é uma prática social que pressupõe diálogo e interação. Nesse sentido, podemos afirmar que a leitura é uma construção coletiva e que, portanto, experiências educativas de leitura em grupo, tais como as tertúlias literárias, os clubes de leitura e outras apresentadas por Petit (2010), ou mesmo, as Rodas de Leitura no Presídio Estadual Feminino Madre Pelletier, são espaços que potencializam o caráter dialógico e interativo da leitura, pois permitem confrontar interpretações, conhecer distintas formas de compreensão do mesmo texto, explorar a própria memória,

reativando lembranças a partir das falas de outras participantes assim como dos personagens lidos.

Além disso, os autores que estudam a literatura ressaltam seu potencial de produção de imagens. Este aspecto é sobremaneira relevante no contexto de privação de liberdade, haja vista que os livros para estas pessoas representam em muitos casos a única janela para o mundo:

Oral ou escrita, a literatura é uma oferta de espaço. As palavras não cansam de revelar paisagens, passagens [...] Antes de tudo, é talvez um espaço que é encontrado nas palavras lidas, de modo vital, ainda mais para quem não dispõe de nenhum lugar, nenhum território pessoal, nenhuma margem de manobra. (PETIT, 2010, p. 69).

Se considerarmos o que significa o espaço, o território pessoal, a privacidade no contexto de privação de liberdade, podemos identificar na literatura um asilo temporário onde o espaço psíquico da detenta está preservado da total intrusão pela instituição prisional; um espaço onde não entram os agentes para revista, onde não é necessário assumir a “identidade de camaleão”. (TEIXEIRA, 1990 *apud* ONOFRE, 2007, p. 19).

Sem analisar especificamente o contexto prisional, mas sim a potencialidade da leitura para o desenvolvimento psíquico e social de comunidades em contexto de crise, Petit afirma que a literatura auxilia a abrir espaço,

[...] que rompe com a situação em que se encontra aquele que lê ou ouve um texto, onde ele entra de cabeça ou cauteloso, e uma nova oportunidade de atividade psíquica e de uma palavra, a volta ao movimento de um tempo que parecia congelado. (PETIT, 2010, p. 75).

Além disso, uma história pode oferecer um reflexo do que foi vivido mas ainda não refletido, ocasionando um movimento psíquico. A literatura permite um afastamento de si, na medida em que a história vivida pelos personagens funciona como um espelho em que o leitor ou leitora tem a chance de reconhecer a si e a suas experiências de vida por meio da comparação com os personagens e sua trama. Nesse sentido, o texto literário permite um afastamento e ao mesmo tempo uma aproximação do leitor ou leitora com a sua própria história de vida.

Sendo a literatura muitas vezes julgada como uma fuga, constitui, na realidade, “[...] uma verdadeira abertura para um outro lugar, onde o devaneio, e portanto o pensamento, a lembrança, a imaginação de um futuro tornam-se possíveis.” (PETIT, 2010, p. 76), além de contribuir para a narração de sua própria história.

Considerando todas estas potencialidades da leitura do texto literário para o desenvolvimento psíquico e social do ser humano, concordamos com a defesa da literatura como um direito humano, em consonância com as reflexões de Antonio Candido e de Michèle Petit.

5 ESCRITA DE AUTORIA FEMININA

Escolhemos voltar nossa atenção para a literatura de autoria feminina porque ler mulheres permite a reflexão sobre as experiências humanas das mulheres, suas especificidades, seus conflitos, suas potências e seus saberes. Seguimos então, com as primeiras escritas de autoria feminina publicadas no país.

A conquista das letras pelas mulheres no século XIX é fundamental para que as mulheres no século XX tivessem sua literatura reconhecida. Por isso, a importância de olhar as mulheres que através da imprensa abriram espaço para o texto literário. Este capítulo tem o objetivo de analisar as ondas do feminismo e a conquista das letras pelas mulheres.

Entendemos que essa retomada histórica é fundamental para compreender as condições que as mulheres do século XIX criaram e consolidaram no espaço público, como protagonistas da imprensa e do campo literário. Afinal, sem estas conquistas, escritoras do século XX, como Lygia Fagundes Telles e Clarice Lispector, não teriam encontrado condições e espaço necessário para que sua obra fosse reconhecida como cânone.

Ressaltamos que este trabalho não pretende ser um estudo da história da literatura, mas buscamos na história da literatura feminina subsídios para compreender as escritoras estudadas.

5.1 A LUTA DAS MULHERES PELO DIREITO ÀS LETRAS

A autoria feminina, para ser compreendida em seu contexto de origem, precisa ser analisada, mesmo que brevemente, em sua ligação com as lutas das mulheres por direitos básicos, como a educação escolar, o trabalho, a participação política, a autonomia financeira e tantos outros. Para isso, é fundamental recuperar alguns aspectos do feminismo, compreendido como “[...] todo gesto ou ação que resulte em protesto contra a opressão e a discriminação da mulher, ou que exija a ampliação de seus direitos civis e políticos, seja por iniciativa individual, seja de grupo” (DUARTE, 2003, p. 152).

Quanto ao aspecto histórico, nas palavras de Céli Pinto²⁶ (2010):

²⁶ Céli Regina Jardim Pinto é professora e pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

“[...] a chamada primeira onda do feminismo aconteceu a partir das últimas décadas do século XIX, quando as mulheres, primeiro na Inglaterra, organizaram-se para lutar por seus direitos, sendo que o primeiro deles que se popularizou foi o direito ao voto. [...] No Brasil, a primeira onda do feminismo também se manifestou mais publicamente por meio da luta pelo voto.” (PINTO, 2010, p.15-16).

Este movimento histórico das mulheres em defesa de seus direitos e contra as desigualdades sofridas ao longo dos tempos, apresenta diferentes fases. As estudiosas do tema classificam tais fases de modos diversos. Neste trabalho, apresentamos as divisões estabelecidas por Constância Duarte²⁷ (2003) e acrescentamos dados relevantes sobre a história da literatura de autoria feminina, abordada por outras pesquisadoras, principalmente Norma Telles²⁸ (2006) e Zahidé Muzart²⁹ (2003).

Constância Duarte relaciona a conquista da escrita pelas mulheres com - uma proposta de compreensão - do movimento feminista no país. De forma que, para a autora, o processo iniciou nas primeiras décadas do século XIX e pode ser compreendido em quatro momentos principais, ou ondas:

Longe de serem estanques, tais momentos conservam uma movimentação natural em seu interior, de fluxo e refluxo, e costumam, por isso, ser comparados a ondas, que começam difusas e imperceptíveis e, aos poucos (ou de repente) se avolumam em direção ao clímax - o instante de maior envergadura, para então refluir numa fase de aparente calma, e novamente recomeçar. (DUARTE, 2003, p. 152)

Analisamos então, as características dessas ondas relacionando-as às autoras mulheres e suas produções. Quanto aos nomes de escritoras mulheres que relacionamos a seguir, sabemos que se trata de um estudo em aberto, pois elas foram apagadas e esquecidas por muito tempo do discurso histórico e estão ganhando visibilidade a partir de pesquisas acadêmicas.

Conforme Constância Duarte, sobre pesquisa empreendida na área, que resultou na publicação da extensa obra *Escritoras brasileiras do século XIX*, sob a coordenação da professora Zahidé Muzart:

[...] é possível verificar como existiram tantas mulheres atuantes e produtivas, apesar de serem hoje desconhecidas e estarem ausentes da história literária nacional. Pesquisas como essa realizam ainda o questionamento da cultura

²⁷ Constância Lima Duarte atualmente, é professora voluntária Universidade Federal de Minas Gerais, com livros publicados sobre o tema mulher e literatura.

²⁸ Norma Telles é historiadora e professora aposentada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

²⁹ Zahidé Lupinacci Muzart foi professora da Universidade Federal de Santa Catarina e pioneira nos estudos sobre mulher e literatura no Brasil.

hegemônica, estabelecem uma nova tradição literária, revelam a mulher como sujeito do discurso literário. (DUARTE, 2007, p. 65).

A mesma autora, salientando o conceito de “mal de arquivo”, de Derrida, afirma que “[...] para cada escritora encontrada, outras, muitas outras sucumbiam no silêncio.” (DUARTE, 2007, p. 68). Isto posto, seguimos adiante.

5.2 IMPRENSA E AUTORAS DE TEXTOS NÃO LITERÁRIOS

A imprensa inaugura a primeira onda e se consolida na segunda. Depois, ressurgiu nos anos 1970. A primeira onda iniciou por volta dos anos 1830, e teve como característica a luta pelo direito à educação, à aprendizagem da leitura e da escrita, assim como pelo reconhecimento da capacidade intelectual da mulher. Nesta época, eram raras as oportunidades de estudo para as mulheres. Até que em 1827, a legislação autorizou a abertura de escolas públicas femininas, mas para estudar era preciso enfrentar a “[...] opinião corrente que dizia que mulher não necessitava saber ler nem escrever.” (DUARTE, 2003, p.153).

Na busca pelas primeiras escritoras brasileiras aparecem mulheres que fundaram jornais e periódicos, que de acordo com Zahidé Muzart, desempenharam papel fundamental “[...] no despertar da consciência das mulheres brasileiras” (2003, p. 226). A criação de periódicos por essas mulheres está diretamente relacionada à necessidade de alcançarem direitos, à educação, à profissão, e finalmente ao voto.

Nísia Floresta Brasileira Augusta teria sido uma das pioneiras em publicar textos na imprensa, inicialmente em jornais dirigidos por homens. Em 1832 publicou o livro *Os direitos das mulheres e injustiça dos homens*, em que defendeu o direito das mulheres ao estudo e ao trabalho, inspirado em escritoras estrangeiras contemporâneas como Mary Wollstonecraft, que defendia a capacidade feminina e denunciava a opressão masculina.

Para Nísia, a educação era o caminho para que as mulheres percebessem sua condição de oprimidas. Em livros subsequentes ela também destacou o tema da educação. E os primeiros jornais dirigidos por mulheres começam a surgir em meados do século XIX. Mas, os críticos consideram como uma imprensa secundária, por ter como público as mulheres (DUARTE, 2003).

No Rio de Janeiro em 1852, Joana Paula Manso, lançou o *Jornal das senhoras*. O jornal argumentava em favor da emancipação da mulher e a igualdade entre os sexos. Para Duarte, esse jornal que contava com colaboradoras anônimas,

constituiu “[...] um decisivo passo na longa trajetória das mulheres em direção à superação de seus receios e conscientização de direitos”. (2003, p. 155).

Entretanto, não temos total consenso entre as pesquisadoras. Haja vista que é uma área pouco estudo, e difícil, porque as escritoras pioneiras foram desconsideradas por tanto tempo. A professora Zahidé Muzart (2003) também escreve sobre a importância de Juana Paula Manso de Noronha, tida como a primeira mulher a fundar um jornal em nosso país, e por muito tempo ignorada.

Muzart destaca que nessa época, as mulheres que consentiram com ditaduras e opressões, foram louvadas, e nota que “[...] o esquecimento de escritoras do século XIX é um esquecimento político. Pois não só porque mulheres escritoras são esquecidas; são esquecidas sobretudo as mais atuantes, as feministas, em uma palavra.” (MUZART, 2003, p. 227).

Dessa forma, as senhoras louvadas, aquelas que se dedicavam à família em primeiro lugar, tiveram o apoio da crítica masculina da época, o que pode refletir no acesso que podemos ter atualmente às suas obras. Contudo, no contexto geral, todas foram esquecidas. Por isso, a pesquisadora destaca outra jornalista pouco referenciada, Maria Josefa Barreto, que em Porto Alegre, fundou uma escola mista, revelando ideias avançadas para a época. Também fundou o jornal *Belona Irada contra os Sectários de Momo*, 19 anos antes de Juana Paula Manso.

De acordo com a autora, o Jornal *Belona* era polêmico e político, e não serviu de modelo como *O jornal das Senhoras*. Entre as razões para que o primeiro tenha encontrado mais dificuldade em se propagar, estão que Maria Josefa era uma trabalhadora, e não uma senhora que estava próxima à corte, como Juana Manso.

Entre outros periódicos que se seguiram, Júlia de Albuquerque Sandy Aguiar publicou *O belo sexo*, no Rio de Janeiro em 1862. Neste jornal as colaboradoras eram “[...] incentivadas a assinar seus trabalhos e participavam efetivamente do jornal, discutindo entre si os temas a serem publicados.” (DUARTE, 2003, p. 156). As mulheres eram da classe alta e destinavam os lucros do jornal à caridade.

Por volta de 1870 desponta a segunda onda, que se distinguiu pelo grande número de jornais e revistas de cunho feminista. Francisca Senhorinha da Mota Diniz dirigiu *O sexo feminino*, com sucesso de público. Sua filha, Elisa Diniz Machado Coelho, também jornalista e autora de romances-folhetim, fundou um colégio para moças no Rio de Janeiro. Após a proclamação da República, Francisca, mudou o nome do jornal para *O quinze de novembro do sexo feminino*. Defendia a

instrução feminina como forma de tomar a consciência de direitos, e o acesso ao trabalho.

Amélia Carolina da Silva Couto editou o jornal *Echo das Damas*, “[...] defendendo a igualdade, o direito da mulher à educação e divulgando as realizações femininas em outros países.” (DUARTE, 2003, p. 156). Outros jornais surgiam, como *O domingo*, e o *Jornal das Damas*, em 1873. Sobre este periódico:

E além dos conselhos sobre a vida doméstica, das receitas e as novidades da moda, junto às emoções do romance-folhetim e dos poemas, traziam artigos clamando pelo ensino superior e o trabalho remunerado. [...] por incansáveis jornalistas que queriam convencer as leitoras de seus direitos à propriedade e ao trabalho profissional. (op. cit., p. 157).

Entre outros periódicos destacamos *A família*, da jornalista e dramaturga Josefina Álvares de Azevedo; *O corimbo* das irmãs Revocata Heloísa de Melo e Julieta de Melo Monteiro, em Porto Alegre; *A mensageira* de Presciliana Duarte de Almeida. Todos tinham cunho feminista, defendiam a igualdade através da defesa do voto feminino, da educação superior, e do trabalho. (DUARTE, 2003). Aos poucos, mulheres conquistavam espaço, mesmo com o repúdio da imprensa masculina:

E são dessa época as primeiras notícias de brasileiras fazendo cursos universitários, no exterior e no país. E a cada nova médica ou nova advogada a imprensa feminista expressava seu regozijo pela importante vitória [...] Mas também a literatura, o teatro e a imprensa masculina se manifestavam, encarregando-se de ridicularizar as doutoras e insistindo que seria impossível manter um casamento, cuidar de filhos e exercer uma profissão. (op. cit., p. 158).

Infelizmente, é de se imaginar que as exigências e expectativas não eram a mesmas para mulheres de classes sociais diferentes. Havia resistência à profissionalização de mulheres de classe média e alta, esperava-se que se dedicassem integralmente ao lar e à família. Enquanto “Apenas as moças pobres estavam liberadas para trabalhar nas fábricas e na prestação de serviços domésticos.” (DUARTE, 2003, p. 158).

Quanto aos periódicos de autoria feminina desta época, concordamos com Constância Duarte, quando afirma que “[...] esta imprensa terminou por criar - concretamente - uma legítima rede de apoio mútuo e de intercâmbio intelectual, e por configurar-se como instrumento indispensável para a conscientização feminina.” (2003, p. 158). Opinião compartilhada por Zahidé Muzart: “O que é muito notável quando se examinam os periódicos femininos do século XIX até meados do século

XX é a criação de uma verdadeira rede de *sororidade* que congregava mulheres do Norte ao Sul.” (2003, p. 231).

A terceira onda principiou em torno de 1920, sendo que “O século XX já inicia com uma movimentação inédita de mulheres mais ou menos organizadas, que clamam alto pelo direito ao voto, ao curso superior e à ampliação do campo de trabalho [...]” (DUARTE 2003, p. 160). A profissão socialmente aceitável era a de professora.

Nessa época, Bertha Lutz se tornou uma liderança na campanha pelo voto feminino. Realizou discursos, audiências com parlamentares e publicou textos em periódicos. Com outras mulheres fundou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que se propagou em pelo país e durou quase 50 anos.

Maria Lacerda de Moura publicou em 1918 *Em torno da educação*, “[...] que reafirma a instrução como fator indispensável para a mulher transformar sua vida”. (DUARTE, 2003, p. 160). Publicou também *A mulher é uma degenerada?* (1924). Tinha interesse pela luta feminina e pela causa do operariado.

Sobre a década de 1920,

Além de um feminismo burguês e bem comportado que logrou ocupar a grande imprensa, com suas inflamadas reivindicações, viu ainda emergir nomes vinculados a um movimento anarco-feminista, que propunham a emancipação da mulher nos diferentes planos da vida social, a instrução da classe operária e uma nova sociedade libertária, mas discordavam quanto à representatividade feminina ou à idéia do voto para a mulher. (DUARTE, 2003, p. 160).

O feminismo burguês bem comportado não discutia as desigualdades sociais. Leolinda Daltro coordenou uma associação de feministas que ocupavam espaços públicos, chamando atenção para suas reivindicações.

Diva Nolf Nazário lançou em 1923 o livro *Voto feminino e feminismo*, contribuindo para a construção de memórias da história do movimento feminista. Em 1927 o governador do Rio Grande do Norte (terra de Nísia Floresta) aprovou uma lei em seu estado concedendo o direito ao voto às mulheres. As militantes da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino ocuparam as tribunas para exigir os mesmos direitos. É lançado um manifesto: *Manifesto feminista ou Declaração dos direitos da mulher*.

Entretanto, apesar dessa movimentação das mulheres, em passeatas e artigos, levou um tempo até a conquista do voto. “Foi possível, inclusive, assistir à eleição da primeira prefeita, Alzira Soriano, em 1929, no município de Lajes, no

interior do Rio Grande do Norte.” (DUARTE, 2003, 162). Esta foi a primeira mulher prefeita da América do Sul.

Em 1932, Getúlio Vargas, cedendo às reivindicações incorporou na legislação o direito de voto à mulher. Entretanto, como ele suspendeu as eleições, as mulheres brasileiras só vieram a exercer o direito adquirido nas eleições de 1945 (op. cit.).

Em 1933, Mariana Coelho publicou *A evolução do feminismo: subsídios para sua história*. A escritora compôs uma perspectiva histórica do movimento feminista na Europa e no Brasil, e concebeu um feminismo ligado ao pacifismo. (op. cit.).

A quarta onda iniciou nos anos 1970, e teve os costumes radicalmente alterados e tornou as reivindicações mais ousadas do movimento feminista em algo normal. No Brasil, o movimento se posicionou também contra a ditadura militar e a censura, pela redemocratização do país, pela anistia e por melhores condições de vida.

Debateu-se também a sexualidade, o direito ao prazer e ao aborto. O mote do momento era “Nosso corpo nos pertence” (DUARTE, 2003, p. 165), semelhante a uma frase que conhecemos atualmente “Meu corpo, minhas regras”, demonstrando que a questão da emancipação feminina ainda não está consolidada. A tecnologia anticoncepcional tornou-se uma grande aliada do feminismo. Neste momento,

Novamente surge uma imprensa dirigida por mulheres que o momento demandava. Em 1975 é fundado o jornal *Brasil Mulher*, porta-voz do recém criado Movimento Feminino pela Anistia; e, em 1976, surge o periódico *Nós mulheres*. [...] Os dois jornais enfrentam as questões polêmicas daqueles tempos atribulados como a anistia, o aborto, a mortalidade materna, as mulheres na política, o trabalho feminino, a dupla jornada e a prostituição, sexualidade, preconceito racial, a mulher na literatura, no teatro, no cinema. (DUARTE, 2003, p. 166).

Após, em 1981, foi criado em São Paulo o *Mulherio*. Rose Marie Muraro publicou muitos livros, inclusive durante o regime militar. “No campo político, as mulheres começaram a ocupar espaço nos partidos e a disputar eleições [...]” (DUARTE, 2003, p. 166).

No final da década de 1970 e ao longo dos anos 1980, um movimento entre as feministas universitárias, alunas e professoras, promoveu a institucionalização dos estudos sobre a mulher, como ocorria na Europa e Estados Unidos, e sua legitimação diante dos saberes acadêmicos.

5.3 AUTORAS DE TEXTOS LITERÁRIOS

Conforme as características e contexto de cada onda analisados anteriormente, destacamos algumas escritoras que representam cada fase. A literatura foi vista como risco, como perigo. Porque tem a capacidade de promover o diálogo com o mundo, assim como possibilita pensar em realidades diferentes e com isso amplia o olhar e compreensão do/a leitor/a sobre si mesmo. Quando as mulheres começaram a escrever, esta foi a recepção da sociedade:

Nas últimas décadas do século XIX, e mesmo nas primeiras do século XX, causava comoção uma mulher manifestar o desejo de fazer um curso superior. E a publicação de uma obra costumava ser recebida com desconfiança, descaso ou, na melhor das hipóteses, com condescendência. Afinal era só uma mulher escrevendo. (DUARTE, 2011, p. 63).

Ou seja, a mulher era considerada um ser inofensivo, pois sua inteligência era considerada inferior a dos homens, como denunciava Wollstonecraft (2016). Na primeira onda, uma das escritoras que conhecemos atualmente é Ana Eurídice Eufrosina de Barandas publicou o livro *A filosofa por amor* em 1845, que continha contos, versos e uma peça teatral sobre reivindicações das mulheres.

Em 1869, a maranhense Maria Firmina dos Reis publicou *Úrsula*, considerado o primeiro romance escrito por uma mulher no país. Ela era professora e também colaborou com a imprensa local, publicando livros e participando de antologias. Norma Telles faz interessantes análises sobre sua primeira obra:

Úrsula, “romance original brasileiro”, narra um romance de amor entre uma jovem, Úrsula, e um bacharel de direito, entrelaçando-o com a narrativa da vida dos escravos, que guardam a lembrança da África com suas raízes e costumes. [...] O que mais distingue esse livro não é o enredo romântico de amor, dor, incesto e morte, temas românticos comuns, mas o tratamento dado à questão do escravo. A autora não fala do escravo em geral, de uma entidade abstrata, mas o individualiza através de personagens. (TELLES, 2006, p. 413).

Assim, a obra foi inovadora na época e já indicava o caráter abolicionista da autora. Contudo, as personagens morrem no final do romance, porque: “[...] não havia lugar no Brasil de então para um bacharel que abandona a casa por não suportar a maneira de viver do pai tirano e fica amigo de um escravo que tem personalidade própria e ainda quer se casar com uma jovem sem nenhum dote.” (TELLES, 2006, p. 414).

Na segunda onda, Josefina Álvares de Azevedo, além de participar ativamente da imprensa, conseguiu encenar sua peça *O voto feminino, em 1878*. Depois publicou a mesma em livro, defendendo o sufrágismo, tema para o qual mais se dedicou.

Na terceira onda, as mulheres se distinguiram na literatura. Gilka Machado publicou em 1918 um livro de poemas eróticos: *Meu glorioso pecado*, considerado um “[...] escândalo por afrontar à moral sexual patriarcal e cristã.” (DUARTE, 2003, p. 163).

Rosalina Coelho Lisboa conquistou em 1921 o primeiro prêmio no concurso literário da Academia Brasileira de Letras, com o livro *Rito Pagão*. Foi educada em casa por professores estrangeiros e desde cedo escrevia em revistas, defendendo a igualdade entre homens e mulheres (op. cit.).

Também nessa fase, foi realizada a Semana de Arte Moderna de 1922, que inaugurou o Modernismo e promoveu uma abertura de caminhos, com novas formas de narrar o cotidiano, gerando uma estética própria e autonomia para a literatura brasileira (BOSI, 1994). Durante a Semana de Arte Moderna, Ercília Nogueira Cobra, lançou seu primeiro livro: *Virgindade inútil - novela de uma revoltada* (1922), que discutia a exploração sexual e trabalhista da mulher. Posteriormente publicou também *Virgindade anti-higiênica - Preconceitos e convenções hipócritas* (1924) e *Virgindade inútil e anti-higiênica - novela libelística contra a sensualidade egoísta dos homens* (1931). Foi detida várias vezes pelo Estado Novo, por suas idéias.

A efervescência cultural da Semana de 22 repercutiu na literatura de todo o século XX, não só naquele período imediato. Sendo assim, na década seguinte, o Romance de 1930 tem entre seus expoentes uma mulher: Rachel de Queiroz, que estreia na literatura com *O Quinze* e se consagra como escritora, publicando romances e crônicas jornalísticas. “Como outras mulheres, Rachel colocou-se na vanguarda de sua época ao penetrar no mundo das letras, na redação dos jornais e na célula partidária, espaços entranhadamente masculinos.” (DUARTE, 2003, p. 164).

Nos anos 1940, a abertura gerada pela Semana de 22 para narrar o cotidiano e criar uma literatura com estética própria no Brasil, sem a imitação de modelos europeus foi essencial para criar as condições para que Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles, representantes da terceira fase do Movimento, ou Geração de 45, desenvolvessem e tivessem suas obras reconhecidas.

Sem a mesma visibilidade nos dias atuais, mas com a mesma importância, Adalzira Bittencourt, escritora e advogada, organizou no Rio de Janeiro, em 1946, a Primeira Exposição do Livro Feminino, obtendo muita repercussão na imprensa. No ano seguinte, repetiu o evento em São Paulo e, conforme Duarte (2003) “Foi uma

incansável divulgadora da causa da mulher, sempre preocupada com a construção da memória feminina brasileira.” (p. 165).

Na quarta onda, escritoras se posicionaram frente ao governo militar, como Nélida Piñon, que em 1981 lançou o livro *Sala de Armas*. Nesta época também repercutem as obras das escritoras Lygia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Marina Colasanti, entre outras.

6 ESCRITORAS E OBRAS SELECIONADAS

Neste capítulo abordamos duas escritoras, dentre as selecionadas pela Ação de Extensão Rodas de Leitura com Mulheres em Espaços Não Escolares para as suas atividades pedagógicas. São elas: Lygia Fagundes Telles e Conceição Evaristo. Inicialmente, contextualizamos suas obras na História da Literatura. Depois disso, apresentamos as escritoras separadamente para indicar aspectos relevantes da sua vida, da recepção e consagração de sua obra e, por fim, selecionamos um texto literário para desenvolver possibilidades de mediação de leitura, em busca da ampliação da leitura crítica de mulheres.

6.1 LYGIA FAGUNDES TELLES E CONCEIÇÃO EVARISTO NO PERCURSO LITERÁRIO DE AUTORIA FEMININA

Para contextualizar as duas autoras no percurso histórico, salientamos considerações de Elódia Xavier³⁰ (1999), que examinou a trajetória e fases da literatura de autoria feminina apontadas por Elaine Showalter³¹, e as verificou no contexto nacional.

São três fases, que não precisam ser consideradas como algo rígido, sendo que podem ser identificadas diferentes fases na mesma obra de uma escritora. A primeira, nomeada de “feminine”, que, sendo a fase inicial, é caracterizada pela imitação, ou introjeção dos valores da cultura dominante patriarcal.

Para Xavier (1999), entre os exemplos dessa fase está a obra *Úrsula* (1859), de Maria Firmina dos Reis, considerado o primeiro romance de autoria feminina. As leituras da obra mostram controvérsia em relação à qualidade do livro: para Xavier, a trama reflete valores vigentes na época, posto que a personagem central, que dá título ao livro, é frágil e indefesa enquanto o mocinho e o vilão a disputam; porém, para Norma Telles (2006), o romance é inovador, corajoso e abolicionista.

Na segunda fase, “feminist”, há uma ruptura com esses padrões, ao centralizar as relações de gênero e a crítica aos valores patriarcais. Nesta etapa,

³⁰ Elódia Xavier é professora aposentada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, e especialista na literatura de autoria feminina.

³¹ Elaine Showalter é crítica literária americana, com ênfase nos estudos da crítica literária feminista.

situa-se uma das escritoras escolhidas para este estudo: Lygia Fagundes Telles. As contestações são realizadas de diversas formas entre as diferentes escritoras.

Neste período, “O feminismo já havia desencadeado um processo de conscientização e a narrativa de autoria feminina vai incorporar as questões polêmicas contidas em *O segundo sexo* (1949), de Simone de Beauvoir.” (XAVIER, 1999, s/p). Outras escritoras brasileiras bastante conhecidas desta fase são: Patrícia Bins e Lya Luft.

Já na terceira e corrente fase, “female”, que inicia por volta da década de 1990, refere-se à “[...] construção de uma nova identidade. [...] Enquanto “feminine” é um termo gendrado, “female” significa tão somente o sexo feminino.” (op. cit., s/p). Nesse momento, os conflitos da trama não são derivados somente das relações de gênero, mas participam e refletem sobre a criação de uma nova identidade. Assim, podemos notar, entre outras, a reivindicação da identidade negra, em que a escritora Conceição Evaristo, selecionada para este estudo, se destaca. Além dela, também podemos mencionar Elisa Lucinda. Representam também essa fase Adélia Prado e novamente Lya Luft, em relação às suas obras produzidas em meados dos anos 1990, que demonstram a “[...] construção de uma nova identidade liberta do peso da tradição.” (op. cit., s/p).

6.2 LYGIA FAGUNDES TELLES

Lygia Fagundes Telles é uma das grandes presenças da Literatura Feminina no Brasil (COELHO, 2002). Nasceu em São Paulo (SP), em 19 de abril de 1923. Seu pai era promotor público, e sua mãe, pianista. Em 1941, iniciou o Curso de Direito na Universidade de São Paulo, formando-se em 1946.

Os dados biográficos da escritora, portanto, retratam uma condição de classe privilegiada e uma condição de gênero bastante distinta se comparada à da maioria das mulheres da sua época. Mesmo aquelas provenientes das elites brasileiras não tinham acesso ao ensino superior. Conforme a historiadora Carla Bassanezi (2006), a proporção de homens para mulheres com curso superior em 1950 era de 8,6 para 1. Sendo assim, Lygia Fagundes Telles, que graduou-se ainda nos anos 1940, foi uma das pioneiras no que se refere à conquista do direito à educação de nível superior no Brasil.

Alfredo Bosi³², em seu livro sobre a História da Literatura brasileira, menciona a escritora em apenas poucas passagens, o que nos surpreendeu. Afirma que a autora “[...] fixa, em uma linguagem límpida e nervosa, o clima saturado de certas famílias paulistas cujos descendentes já não têm norte; mas é na invocação de cenas e estados de alma da infância e da adolescência que tem os seus mais belos efeitos.” (BOSI, 1994, p. 420).

Lygia Fagundes Telles escreveu o livro de contos *Porões e Sobrados* (1938) ainda na adolescência, entretanto, mais tarde, decidiu excluí-lo de sua bibliografia. Para Nelly Novaes Coelho sua estreia oficial se deu com *Praia Viva*, livro de contos publicado em 1944, no qual já se notam temáticas que se tornaram centrais em sua obra: “[...] o desencontro entre o eu e o mundo, entre a aparência do real e sua verdade oculta; a hipocrisia social; o drama da rejeição que engendra seres acossados pelo medo e pela solidão sem saída...”. (COELHO, 2002, p. 387).

No mesmo ano em que Lygia estreou com *Praia Viva*, outro importante nome da literatura brasileira lançava seu romance de estreia: Clarice Lispector, com o livro *Perto do Coração Selvagem*. Sobre as duas escritoras, Nelly Coelho³³ observa:

[...] duas vozes femininas bem diferentes entre si, mas identificadas pela tarefa que assumiram, como escritoras e intelectuais: testemunhar a condição humana, neste nosso mundo em crise de transformação. Os tempos eram de prosaico desencanto, diante de uma guerra apocalíptica que parecia não ter fim. (COELHO, 2002, p. 387)

Este dado é importante porque indica um cenário de conquista do meio literário, haja vista que estas são algumas das primeiras mulheres a se consagrarem como escritoras no Brasil. Era um momento, portanto, de avanço das mulheres na conquista das letras.

Para caracterizar a narrativa de Lygia Fagundes Telles, destacamos a grande capacidade de criar uma atmosfera de suspense: “[...] que emana dos seres e objetos ou que os submerge, deixando escapar pelos interstícios da narrativa a crueldade, a inveja, o ciúme, a solidão corrosiva... que se ocultam nas almas”. (COELHO, 2002, p. 387). A criação desta atmosfera, bem como de situações ou ações de mistério e suspense são traços que se mantiveram nos textos posteriores da artista.

³² Alfredo Bosi é professor aposentado pela Universidade de São Paulo, crítico e historiador da literatura.

³³ Nelly Novaes Coelho foi professora da Universidade de São Paulo, ensaísta e crítica literária.

Para Antonio Candido, *Ciranda de Pedra* (1954) é a obra em que a escritora atinge a maturidade literária (DIMAS, 2009), e a autora também considera esse o início de suas obras completas. Nos anos de 1960, Lygia Fagundes Telles passou a trabalhar como procuradora do Instituto de Previdência do Estado de São Paulo, cargo que exerceu até a aposentadoria. Em 1963 publicou o romance *Verão no Aquário*.

Próspera tanto na arte do conto como no romance, produziu obras nos anos 70 que são considerados alguns de seus livros mais importantes: *Antes do Baile Verde* (1970), *As Meninas* (1973), que além de abordar profundos dramas existenciais, faz também um relato de tortura, enquanto o país vivia a Ditadura Militar; além de *Seminário dos Ratos* (1977). Suas obras receberam dezenas de prêmios (COELHO, 2002).

Nos anos 1980, entre outras obras, também se destacou o romance *Horas Nuas* (1989), em que subvertendo as normas do romance, tem a narrativa permeada por ironia e a ilogicidade fantástica em contraste com a vida cotidiana (COELHO, 2002). Também nesta década, a escritora passou a integrar a Academia Brasileira de Letras, em 1985.

Duas décadas depois, recebeu o prêmio Camões, em 2005, maior distinção literária em língua portuguesa pelo conjunto da obra. Também se destaca por ter sido a primeira escritora brasileira a receber indicação ao Prêmio Nobel de Literatura, em 2016. Este reconhecimento internacional evidencia-se não só pelos prêmios, mas também porque seus livros têm sucessivas reedições e foram publicados também no exterior, com significativo sucesso.

6.2.1 Contextualização do conto *Venha ver o pôr do sol*

Para este estudo, selecionamos o conto *Venha ver o pôr do sol*, publicado no livro intitulado *Antes do baile verde*. Sobre a origem do livro, podemos ler no posfácio da edição mais atual da obra:

“Antes do Baile Verde” era apenas um conto, no começo. Mas, em 1969, quando a autoestima brasileira andava ainda derrubada pelo AI-5, Lygia roubou a cena, porque o júri do Grande Prêmio Internacional Feminino para Contos Estrangeiros de Cannes, na França, escolheu-o para o primeiro lugar. (DIMAS, 2009, p. 182).

Após o acontecido, uma editora utilizou o nome do conto para organizar e publicar o livro, em 1970. Os contos foram escritos entre os anos 1949 e 1970. Para

Dimas, o livro de contos *Antes do Baile Verde* se equivale ao romance *Ciranda de Pedra*, porque “[...] cumprem a mesma função ao consolidarem a carreira da romancista e da contista.” (2009, p. 183).

O posfácio apresenta ainda, interessantes análises sobre o livro, sobre a dinâmica dos contos e características da narrativa. “[...] a maioria dos contos deste livro mostra sempre uma situação de equilíbrio, que descamba depois, mas sem estardalhaço. [...] a situação inicial é sempre em foco pequeno, em surdina, em espaço restrito, bem íntimo, às vezes.” (DIMAS, 2009, p. 181).

Lygia Fagundes Telles é chamada de a grande dama, e, para o especialista, “Sua atitude preferencial é bisbilhotar, devassar, empilhar detalhes, cuja conexão interna, se houver, fica a cargo do leitor, seu parceiro no jogo” (op. cit., p. 188). Os finais de seus contos não são, portanto, conclusivos.

A violência externa, quando surge, como no conto *Venha ver o pôr do sol*, repentinamente surpreende nossas expectativas: “[...] o gesto breve e surpreendente, capaz de lesões emocionais prolongadas e marcantes, como se fora um hematoma que cresce bem devagarinho, sem nenhuma pressa para desaparecer.” (op. cit., p. 190).

Expomos a seguir, um resumo do conto. Os personagens são Raquel e Ricardo, que se encontram por insistência deste, à entrada de um cemitério abandonado, no alto de uma rua íngreme e deserta. Apenas algumas crianças brincam de roda. Ela, ao chegar ao local marcado, reclama por ser muito afastado e por ser um cemitério. Ele ri e diz que ela está muito elegante, que quando andava com ele não se vestia assim.

Há, portanto, um clima de sedução entre os dois, que sutilmente se mantém ao longo do conto. Além disso, a escolha do espaço onde se passa a história cria a atmosfera de mistério a que se refere Coelho (2002) em relação aos textos desta escritora.

O conto segue. Os personagens conversam e Ricardo afirma que estão em frente a um cemitério abandonado e, por isso, inofensivo. Ele diz que sua família está enterrada ali e que irá mostrá-la o pôr do sol mais lindo do mundo. Raquel ri do motivo, porque ele havia insistido muito para que eles se encontrassem. Em outro momento a expressão do homem muda, fica sério e aparecem rugazinhas ao redor de seus olhos, deixando de parecer tão jovem. No momento seguinte, retorna à expressão jovial e descontraída.

Raquel questiona o programa, e aponta outros lugares possíveis para o encontro. Ao que Ricardo responde que ali é um local discreto, bonito e gratuito. Ele fala que não há o que temer e a convida a acompanhá-lo. O cemitério tinha aspecto abandonado, e em um momento da narrativa lemos que Raquel estava “Amuada mas obediente, ela se deixava conduzir como uma criança.”, e depois anuncia “Vamos embora Ricardo, chega”. (TELLES, 2009, p. 138).

Ricardo elogia a beleza do local e Raquel discorda. Ela diz que às vezes sente saudade do ano em que estiveram juntos, mas ao mesmo tempo se surpreende por ter aguentado tanto tempo. Ao observarem lápides, Ricardo diz que abandono torna o lugar belo, tomado por musgos e plantas, e que ali se encontra “[...] a morte perfeita, nem lembrança, nem saudade, nem o nome sequer. Nem isso.” (op. cit, p. 139). Ela se aconchega a ele e boceja, e fala novamente que quer ir embora.

Com este diálogo é que o leitor ou leitora, enfim, compreende que eles tiveram um relacionamento e assim se confirma a sedução entre os dois. Ao mesmo tempo, o tema da morte é verbalizado, acentuando a atmosfera de suspense do conto.

Ricardo pede a ela mais alguns passos, diz que o jazigo de sua família está próximo, que é de lá que se vê o pôr do sol. Diz a ela que andou muito por ali de mãos dadas com sua prima, que estaria enterrada no jazigo da família. Conta que a menina morrera aos quinze anos, fala sobre seus olhos verdes e os compara aos de Raquel. Esta pergunta se eles se amaram, e ele responde que a prima o amou, que foi a única pessoa que o amou. Raquel reage dizendo que gostou dele, e ele responde que a amou.

O trecho do diálogo sugere que Ricardo tem mágoas em relação à Raquel: a avaliação de que a prima fora a única a amá-lo sutilmente acusa Raquel de não tê-lo amado, o que Raquel percebe e então reage, dizendo que “gostou” dele; e a resposta de que ele a amou novamente sugere mágoa ou uma queixa por não ter seu amor correspondido na mesma intensidade. Sutilmente, o leitor ou leitora encontra indícios de ressentimentos e mágoas de Ricardo, que justificam a crueldade e vingança presentes no desfecho do conto.

Raquel insiste para irem embora, mas ele fala que já chegaram. Param na frente de uma capelinha, e Ricardo abre a porta. Tinha um aspecto abandonado e havia uma portinhola de ferro dava acesso à escada que descia para a catacumba.

Ela entra na ponta dos pés, evitando encostar nos restos da capelinha. Ela diz que é triste, e pergunta se ele nunca mais esteve ali. Ele responde que o que gosta naquele cemitério é o abandono, a solidão. Raquel espia através das enferrujadas barras de ferro da portinhola. Ricardo fala que lá estão as gavetas, e lá, suas raízes. Ele abre a portinhola e desce as escadas. Ela, no topo da escada, se inclina para ver melhor.

Ela fala baixo para irem embora. Ricardo vai até um dos gavetões e acende um fósforo. Fala que ali está sua priminha Maria Emília, e que lembra do dia em que tirou aquele retrato, duas semanas antes de morrer. Chama Raquel para ver os olhos da prima, que afirma semelhança com os dela.

Ela desce a escada, temerosa para não encostar em nada. Diz que ali está frio, escuro e que não enxerga. Ricardo acende outro fósforo e oferece a ela, diz que dá para ver muito bem, e se afasta para o lado, diz para reparar nos olhos. Ela pega o fósforo diz que está desbotado, mal dá para ver que é uma moça, se aproxima da inscrição e lê a data de nascimento em 1800. Neste instante, percebe que aquela não poderia ser a prima dele.

Enquanto o chama de mentiroso, ouve um baque metálico na portinhola. Olha para a escada, e vê Ricardo, que a observava atrás da portinhola fechada. Raquel sobe a escada e ele espera que ela chegar perto para dar uma volta à chave, arrancá-la da fechadura e saltar para trás.

Ela ordena que abra imediatamente, e diz que detesta esse tipo de brincadeira. Ricardo anuncia que uma réstia de sol vai entrar pela frincha da porta, e depois se afastar devagar, e ela terá o pôr do sol mais belo do mundo.

Ela sacode a portinhola até ficar ofegante e ordena que abra. Ricardo, sério, transparece as rugazinhas ao redor dos olhos. Diz a ela boa noite, e ela se enfurece. Então, Raquel nota a fechadura nova em contraste com as grades cobertas de ferrugem. Imobiliza-se e o encara, apertando contra a grade a face sem cor. Ele fecha a porta da capelinha enquanto ela diz: não!

Ricardo guarda a chave no bolso e retoma o caminho percorrido, enquanto ouve os gritos: não! Que ouve ainda durante algum tempo, cada vez mais baixos. No portão do cemitério já não ouvia nenhum clamor. Acende um cigarro e desce a ladeira, enquanto crianças ao longe brincavam de roda.

6.2.2 Possibilidade de trabalho com o conto *Venha ver o pôr do sol* em rodas de leitura³⁴

Com o objetivo de promover uma mediação de leitura e o contato com este texto literário, para contextualizar, podemos iniciar conversando sobre a escritora, sua época, e sobre o suspense e mistério presentes em sua escrita. Assim como mostrar o livro e contar que foi publicado em 1970.

Como motivação prévia, podemos destacar o título do conto, perguntar o que ele faz lembrar, e o que cada participante supõe que seja o tema do conto. É interessante mostrar também uma imagem de um pôr do sol.

Já na leitura, podemos propor uma leitura oral e pausada, para retomar os acontecimentos da narrativa. Da mesma forma, podemos elucidar o significado de palavras. A leitura pode ser alternada entre participantes, e também de acordo com os personagens. Para a leitura em voz alta dos participantes, é preferível propor uma leitura silenciosa antes.

Após a leitura, podemos propor a aproximação do conto com a vida real, porque a ficção nos auxilia a pensar sobre a vida. Podemos debater a violência contra a mulher, apresentar dados atuais³⁵, assim como as leis e direitos das mulheres³⁶.

Pensamos que os textos literários propiciam aos leitores a releitura de sua própria história. Outro debate interessante é sobre formas de proteção. Assim como conversar sobre o papel da autoestima, que permite reconhecer a si mesma e estabelecer limites. Com esses temas, pensamos que o grupo produz reflexões interessantes.

Outra atividade interessante que pode ser proposta após a leitura do conto, é a criação de um final alternativo em que a personagem toma uma atitude diferente em algum momento da narrativa. Essa criação pode ser tanto oral quanto escrita, dependendo dos objetivos da proposta com o grupo.

³⁴ As possibilidades de trabalho pedagógico com os dois contos explorados neste trabalho são exemplos, elaborados no tempo restrito de realização do trabalho de conclusão de curso, entre inúmeras possibilidades de trabalho que o texto literário permite.

³⁵ O dossiê Violência contra as mulheres, material virtual elaborado pelo Instituto Patrícia Galvão, é uma fonte rica, atual e didática sobre o assunto. Disponível em: <<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/o-dossie/>> Acesso em: 17 dez. 2017.

³⁶ Encontrado também no Dossiê violência contra as mulheres, na página sobre Direitos, responsabilidades e serviços para enfrentar a violência. Disponível em: <<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/violencias/acoes-direitos-e-servicos-para-enfrentar-a-violencia/>> Acesso em 17 dez. 2017.

6.3 CONCEIÇÃO EVARISTO³⁷

Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte (MG) em 29 de novembro de 1946. Ela conta que não nasceu rodeada de livros, mas de palavras, através da contação de histórias, uma herança das culturas africanas³⁸. Sua mãe, mesmo não sendo alfabetizada, recolhia livros e revistas e mostrava aos filhos, que viam as figuras e criavam histórias.

Seu contato mais abundante com o livro se deu na escola onde participava de concursos de leitura. Quando uma de suas tias foi trabalhar na biblioteca pública, ela teve a sensação de ter ganhado uma biblioteca, porque teria acesso fácil aos livros³⁹.

As mulheres de sua família trabalharam para escritores e críticos literários conhecidos de Belo Horizonte. Em sua adolescência lia tudo que encontrava, também como uma busca para solucionar questões diante da vida, como a posição de subalternidade que sua família tinha diante de suas famílias brancas e ricas ou o motivo de sua família trabalhar tanto, e ser tão pobre.⁴⁰ Essas indagações a aproximaram da leitura e da escrita, e se refletem em sua obra.

Conciliou os estudos com o trabalho como empregada doméstica, até os 25 anos, quando concluiu o curso Normal. Após, se mudou para o Rio de Janeiro, onde passou num concurso público para o magistério e estudou letras na UFRJ, e onde continuou a desenvolver sua trajetória profissional.

Começou a publicar textos em 1990, na série *Cadernos Negros*, organizados por um grupo de escritores afro-brasileiros de São Paulo, o Quilombhoje. Atualmente, continua a publicar junto a essa organização. Em 2003, fez sua primeira publicação individual, *Ponciá Vicêncio*. Que teve repercussão na França, o que promoveu uma maior visibilidade de sua obra aqui, no Brasil.

Sua escrita revela a subjetividade das mulheres negras na sociedade brasileira. Oprimidas muitas vezes pelo gênero, raça (entendida aqui como uma

³⁷ Autora incorporada às atividades da Ação de Extensão, embora não tenha sido comprada para o acervo.

³⁸ Em entrevista concedida ao jornal O Globo em 2016, disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/conceicao-evaristo-literatura-como-arte-da-escrevivencia-19682928>> Acesso em: 17 dez. 2017.

³⁹ Como afirma no vídeo intitulado Conceição Evaristo (2015) - Encontros de interrogação, publicado pelo Itaú Cultural. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=O-biUmvRzW4>: <<https://www.youtube.com/watch?v=dHAaZQPIF8>> Acesso em: 20 dez. 2017.

⁴⁰ Como afirma no vídeo "Conceição Evaristo - Flip (2016) publicado no canal do Itaú Cultural. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=O-biUmvRzW4>> Acesso em: 17 dez. 2017.

construção social e não biológica) e classe social. Seu texto literário é marcado pela oralidade, que é seu projeto ideológico e estético, como afirma em um de seus depoimentos disponibilizados em vídeo⁴¹. Esta também é uma forma de afirmar e valorizar a cultura e memória oral em que cresceu.

A autora afirma que suas personagens são criadas a partir de uma vivência específica, a vivência da comunidade afro-brasileira, esse público, talvez seja o que menos alcança, por não ter acesso a bens culturais nem facilidade para adquirir livros⁴².

Além de participações e antologias, tem atualmente dois romances publicados: *Ponciá Vicêncio* (2003) e *Becos da Memória* (2006); um livro de poemas: *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008); e três livros de contos: *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), *Olhos d'água* (2014) e *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016).

A escritora também é pesquisadora. É mestra em Literatura Brasileira pela PUC-Rio, e Doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense.

6.3.1 Contextualização do conto *Olhos d'água*

Para este estudo, selecionamos o conto *Olhos d'água*, primeiro conto do livro homônimo. No ano seguinte do lançamento, em 2015, a obra foi vencedora do Prêmio Jabuti na categoria Contos. Teve, portanto, boa recepção da crítica. Compreendemos que a autora conquistou o reconhecimento através do tempo.

Apresentamos, a seguir, um resumo do conto. Todas as personagens são mulheres.

Uma mulher conta que, anos atrás, acordou repentinamente perguntando-se a cor dos olhos de sua mãe. A indagação surgira meses antes, mas naquela noite, a pergunta ficou mais forte e acusativa, como podia não lembrar?

Em seguida, ela rememora episódios de sua infância, junto da mãe e das irmãs. Era a primeira de sete filhas, e desde cedo buscou dar conta de suas dificuldades. Sempre ao lado de sua mãe, aprendeu a conhecê-la. Um dia, quando criança ela e suas irmãs brincavam de pentear boneca, quando sua mãe deixava por uns momentos o exaustivo trabalho e se tornava uma grande boneca negra para as

⁴¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R2Vm87otDK8>> Acesso em: 20 dez 2017.

⁴² Conceição Evaristo. Op. cit.

filhas, descobriram uma bolinha escondida no couro cabeludo, tentaram puxar, pensando que fosse um carrapato. Mas era uma verruga, e, todas riram do engano. Sua mãe rira tanto que lágrimas escorreram. A mulher se perguntou novamente, de que cor eram os olhos de sua mãe?

Este trecho apresenta o contexto de pobreza da infância da narradora, em que sua mãe trabalhava muito, lavando e passando roupas para fora. Também transparece o aspecto lúdico, a amorosidade com que passavam os dias. A preocupação da mulher se expressa ao repetir a mesma pergunta ao longo do conto.

A narradora lembra também de histórias da infância de sua mãe. Ela nascera no interior de Minas, onde as crianças andavam nuas até grandinhas. Conta que, às vezes, as histórias da infância de sua mãe confundiam-se com as de sua própria infância. Muitas vezes, sua mãe cozinhava e não subia cheiro da panela. Especialmente nos dias de pouco ou nenhum alimento, sua mãe brincava mais com as filhas. Nessas ocasiões, a brincadeira preferida era uma em que sua mãe era a Senhora, a Rainha. Felizes, as filhas colhiam flores e as distribuíam no corpo da senhora e faziam reverências a ela. As filhas, princesas, cantavam e dançavam. Sua mãe ria de forma triste. E pergunta-se novamente: qual a cor dos olhos de sua mãe?

Esta parte evidencia as circunstâncias humildes onde a mãe da narradora cresceu. Também evidencia o cuidado que esta tinha com as filhas, a fim de amenizar a dor, as preocupações, a fome.

A narradora fala que sabia, mesmo na época, que a mãe inventava jogos para distrair a fome, e conseguia. Às vezes, no final da tarde, ela se sentava na soleira da porta junto com as filhas e contemplavam as nuvens no céu. Observavam suas formas e, com um gesto rápido, sua mãe espichava o braço, colhia a nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada filha. Antes que a nuvem, ou os sonhos, derretessem. E questiona-se novamente: qual a cor dos olhos de sua mãe?

Neste trecho, é apresentado mais uma vez o encanto, a ludicidade com que a mãe criava as filhas, inspirando esperança. Ao invés de colocar a tônica na miséria e nas desigualdades sociais que causam o sofrimento de famílias inteiras, a escritora enfatiza a amorosidade com que a mulher enfrenta a situação para amenizar a dor da fome de suas filhas. O contexto de pobreza, a perversidade de uma sociedade

alicerçada na concentração de renda e nas desigualdades sociais são elementos presentes e marcantes no texto, que acentuam o contraste entre a feiura da sociedade e a beleza da relação entre aquelas mulheres; entre a indiferença da sociedade capitalista e a amorosidade daquele núcleo familiar, composto só por mulheres.

A narradora lembra também do temor de sua mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, protegia as filhas com seu abraço. Com lágrimas nos olhos rezava à Santa Bárbara, temendo que o barraco desabasse sobre elas. Ainda mais uma vez pensou, por que não lembrava a cor dos olhos? Nesta passagem é apresentada uma imagem de outras dificuldades enfrentadas pela família, assim como a angústia da mãe protegendo as filhas, frente a cenários aterradores.

Naquela noite, a mulher estava há anos fora de sua cidade natal. Saiu de casa em busca de melhor condição de vida para si e sua família, e a mãe e as irmãs haviam ficado para trás. Mas não esquecera sua mãe.

Com desespero por não lembrar a cor dos olhos de sua mãe, resolveu voltar, no dia seguinte, à cidade onde nasceu. Precisava buscar o rosto de sua mãe, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos. Sentia que cumpria um ritual, em que a oferenda aos orixás era a descoberta da cor dos olhos de sua mãe.

Após dias de viagem, chegou à sua terra, e quando contemplou os olhos de sua mãe, viu muitas lágrimas. Mas, ela sorria feliz. E então compreendeu. Sua mãe trazia em si águas e correntezas, por isso, pranto no rosto. A cor dos olhos de sua mãe era a cor de olhos d'água, águas de Mamãe Oxum. Ela abraçou sua mãe, encostou seu rosto no dela e pediu proteção. Sentiu as lágrimas dela se misturarem às suas. Nessa passagem, compreendemos que os "olhos d'água" remetem às lágrimas da mãe, água repleta de emoção e, ao mesmo tempo, água repleta de dor, sua e de sua ancestralidade feminina, representada por Oxum, deusa das águas nas religiões de matriz africana, que a narradora herda, como fica evidente no final do conto, conforme abordaremos em seguida.

A narradora afirma que hoje, quando já alcançou a cor dos olhos de sua mãe, tenta descobrir a cor dos olhos de sua filha. Faz uma brincadeira em que os olhos de uma se tornam espelho para os olhos da outra. E um dia se surpreendeu: sua filha tocou suavemente o seu rosto e perguntou baixinho qual era a cor tão úmida dos olhos dela. Desse modo, o final do conto apresenta uma espécie de ciclo: a narradora não está isenta das provações que sua mãe viveu, mas alcança,

conquista a cor dos olhos desta, a cor de olhos d'água, uma imagem poética para o sofrimento enfrentado com persistência e esperança.

6.3.2 Possibilidades de trabalho com o conto *Olhos d'água* em rodas de leitura

Nesta proposta, temos o objetivo de aproximar, de promover um encontro entre os participantes e o texto literário. Inicialmente, para promover esse envolvimento, é interessante apresentar a escritora e sua trajetória. Como motivação prévia, podemos propor uma estratégia de leitura essencial: apresentar o título, incentivando hipóteses sobre seu significado: O que significa Olhos d'água? Podemos escrever o título em um cartaz e desenhar setas para escrever as ideias que surgirem.

Para a leitura, podemos pensar em uma leitura oral pelo/a mediador/a, com pausas previamente selecionadas na narrativa, para aprofundar a compreensão do texto, através de perguntas, e para estimular predições, do que está por vir, de forma a dialogar com o texto.

Depois da leitura, é fundamental conversar sobre as impressões que tiveram. Posteriormente, podemos pensar em um momento de produção. Para este texto, pensamos ser interessante explorar entre as participantes cenas de força internas e superação de cada uma, ou de sua mãe, ou lembranças da infância e das mulheres de sua família. Proposta inspirada no universo feminino, e em que a personagem demonstra estima pelas suas ancestrais:

Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. (EVARISTO, 2016, p. 18).

Pode ser interessante propor uma atividade para relembrar momentos de força, promovendo um diálogo sobre esses momentos, pensando também que aprendemos ao ouvir os relatos umas das outras. E ao mesmo tempo, podemos lembrar a nós mesmas que já fomos fortes em algum momento, e podemos ser novamente.

Em seguida, podemos propor a montagem de um painel, para guardar essas memórias também visualmente. O painel pode ser composto de imagens (recortadas

de revistas, sem o auxílio da tesoura em espaços prisionais), palavras e desenhos. Também podemos elaborar coletivamente um título para a produção.

Outra possibilidade é explorar a dimensão religiosa do texto, que se destaca no conto, com o objetivo de introduzir o tema do respeito à diversidade. Com este objetivo, podemos perguntar quem conhece Oxum, incentivando que as participantes apresentem seus saberes. Além de estudar previamente e preparar com atenção informações sobre religiões de matriz africana.

Outro aspecto a se observar, para a compreensão do texto, são os tempos nele contidos. A narradora relembra uma noite anos atrás, em seguida rememora momentos de sua infância, depois volta para aquela noite quando decidiu visitar sua mãe, conta de sua visita, e depois volta para os dias atuais, quando fala com sua filha.

6.4 LIMITES PARA O TRABALHO COM RODAS EM LEITURAS EM PRISÕES

Neste subcapítulo apontamos dificuldades encontradas na proposta de rodas de leitura em prisões. Pensamos em limites em relação às condições necessárias para sua realização. Eles contemplam os dois textos estudados.

Um obstáculo é a dificuldade de entrar no espaço prisional. Por vezes organizamos oficinas que não pudemos colocar em prática porque havia atividades imprevistas no espaço, como a escolta. Também aprendemos na prática que o acesso não é facilitado como prevê a legislação, ao contrário, o Programa espera meses para conseguir assinar o acordo entre as instituições, acordo este que tem um período de duração, e, em seguida, a burocracia novamente impede o acesso das educadoras ao presídio.

Além disso, um trabalho com rodas de leitura, para que amplie as habilidades de leitura, torna necessária uma carga horária ampla, com no mínimo um semestre de duração. Também com este objetivo, as atividades precisam de continuidade, de periodicidade. Um fator que repercute na metodologia de trabalho com os textos literários está relacionado a pouca escolaridade de grande parte das pessoas privadas de liberdade⁴³ juntamente com o número de matrículas reduzidos nas NEEJAs Prisionais (Núcleos Estaduais de Jovens e Adultos).

⁴³ Segundo dados do Infopen (2014, p. 46): “Pessoas analfabetas, alfabetizadas informalmente mais aquelas que têm o ensino fundamental completo representam 75,08% da população prisional”.
<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/documentos/infopen_dez14.pdf>.

Outro aspecto é a pouca produção literária de autoria feminina que tem como tema o contexto de privação de liberdade. Os textos escolhidos para a análise neste trabalho não abordam o contexto prisional. Uma vez que o texto literário que verse sobre a realidade dessas mulheres pode ser um fator de aproximação, delas com o texto.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações, retomamos estudos e reflexões construídos ao longo do trabalho, buscando relacioná-los aos objetivos estabelecidos. Após, refletimos sobre as contribuições da realização deste estudo para a formação em Pedagogia.

Com o objetivo de compreender a leitura e literatura como direitos humanos, buscamos fundamentos em Freire, Candido e Petit, que complementam os estudos de um e outro. Para Freire, a leitura é um direito, porque permite compreender a realidade, e atuar nela. Para Candido, é brutal permitir que uma pessoa cresça e viva sem ter a possibilidade de ler uma obra literária; para ele, a literatura é uma expressão universal, da qual ninguém pode ser privado. E Michèle Petit, com relatos envolventes sobre mediação de leitura em espaços de crise, demonstra o potencial da leitura para a reconstrução de si, ou seja, para se reencontrar, aumentar o autoconhecimento, ampliar perspectivas de si e do mundo, retomar ou criar sonhos e projetos. Também destaca o potencial da literatura para o desenvolvimento psíquico e social.

Também investigamos contribuições do texto literário para a formação humana e para a Educação de Jovens e Adultos. Sendo a literatura um direito humano, é necessária a difusão universal do seu acesso. O texto literário atua na formação humana porque sensibiliza, desperta a alteridade, estimula aprendizagens, porque, como afirma Candido faz viver. E o faz porque sentimos, elaboramos hipóteses, nos surpreendemos, construímos sentidos junto ao texto, experimentamos outros pensamentos e cenários. É indispensável para a Educação de Jovens e Adultos, ainda mais quando conhecemos a desigualdade de direitos e acesso a bens culturais que grande parte dos estudantes está submetida. É um instrumento que aprimora a leitura crítica de mundo, o conhecimento de si e da vida. Além de possibilitar o desenvolvimento de estratégias de leitura, fundamentais em uma sociedade centrada na língua escrita.

Também objetivamos refletir sobre a singularidade do texto de autoria feminina e seu significado para as conquistas das mulheres. Estudamos que o texto de autoria feminina não se originou por sorte ou acidente. Foi preciso persistência de muitas mulheres, que escreveram frente aos preconceitos e desprezo de uma sociedade. O texto de autoria feminina no país nasceu no contexto de luta por

direitos e foi fundamental para despertar consciências sobre a grande desigualdade de tratamento e de oportunidades que nos acometia.

Como estudamos em Elódia Xavier, a literatura de autoria feminina, primeiro se adaptou, ou refletiu, as normas vigentes patriarcais, para depois denunciar relações desiguais de gênero; e agora, as mulheres construíram autonomia para narrar a si mesmas.

A educação, como afirmavam as escritoras pioneiras, é um caminho para a conscientização do lugar de opressão, ou seja, amplia nossa compreensão, nossa leitura crítica do mundo. O tema continua atual, tendo em vista que o Brasil está entre os países com maior índice de homicídios femininos⁴⁴.

Da mesma forma, buscamos identificar contribuições da leitura do texto literário para a garantia do direito à educação em contextos de privação de liberdade. Entre as contribuições, estão: a garantia do direito à aprendizagem; a possibilidade de ampliar a leitura crítica, da palavra e do mundo; a promoção de um espaço próprio e enriquecido.

Com estes itens, consideramos ter avançado na compreensão sobre as possibilidades do trabalho com literatura de autoria feminina para a leitura crítica de mulheres em contexto de privação de liberdade.

Sobre o contexto atual, no início de dezembro de 2017, no período de elaboração deste trabalho, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) aprovou uma Resolução⁴⁵ que altera as Diretrizes Básicas para a arquitetura penal⁴⁶, de 2011. De acordo com a Resolução, não são mais obrigatórios espaços educativos, entre outros espaços, na construção de novos estabelecimentos penais. Dessa forma, desfazendo rapidamente o avanço legal que ao longo dos anos que estabeleceu a garantia da educação à população prisional.

Esta nova medida contraria, portanto, a garantia do acesso à educação estabelecido na Constituição Federal de 1988, direito social, para todos e

⁴⁴ Fonte: Agência Patrícia Galvão e Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil (Flacso/OPAS-OMS/ONU Mulheres/SPM, 2015). Disponível em:

<<http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossie/pesquisas/mapa-da-violencia-2015-homicidio-de-mulheres-no-brasil-flacsoopas-omsonu-mulheresspm-2015/>> Acesso em 6 jan. 2018.

⁴⁵ Resolução nº 6, de 7 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União, disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2017&jornal=515&pagina=74>> Acesso em: 6 jan. 2017.

⁴⁶ Arquivo disponível em: http://www.justica.gov.br/seus-direitos/politica-penal/politicas-2/construcao/2011diretrizes_arquiteturapenal_resolucao_09_11_cnpcp.pdf/view

independente da idade; opõe-se da mesma forma à Declaração dos Direitos Humanos, de 1948, que institui a educação como direito fundamental.

Este trabalho busca contribuir para a continuidade do Programa de Extensão Justiça com as Próprias Mãos, assim como incentivar a elaboração de outras atividades de extensão e ensino na Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade. Concordamos com Julião e Paiva, quando refletem sobre a leitura no espaço prisional, considerando a baixa escolaridade de grande parte da população prisional:

Projetos de leitura, portanto, são bem vindos, isoladamente ou associados a programas regulares de escolarização, para que se cumpra, nas condições disponíveis durante o tempo de privação de liberdade dos sujeitos, o direito de aprender não efetivado no tempo da infância. (JULIÃO; PAIVA; 2014, p. 122).

Por fim, refletimos sobre contribuições da realização deste trabalho para a formação em Pedagogia. Com este trabalho, foi possível aprofundar a compreensão sobre princípios da Educação de Jovens e Adultos e educação popular; assim como estudar a brutalidade da desigualdade de acesso a oportunidades sociais e bens culturais; e também fortalecer a consciência de que a/o profissional da Pedagogia tem o papel de promover o acesso e o encontro com a literatura e bens culturais, assim como reafirmar a noção de responsabilidade social de processos educativos humanizadores.

Além disso, a experiência de pesquisa do TCC permitiu ampliar o entendimento das conquistas das mulheres e do movimento feminista; construindo argumentos frente a desigualdades que experienciamos, para atuar em favor de relações humanas mais igualitárias.

Também foi possível compreender a literatura e a arte como manifestações universais, e seu acesso, um direito humano; compreender características do texto literário e da História da Literatura; compreender o pioneirismo de Lygia Fagundes Telles, e a tripla opressão, de gênero, raça e classe, de que fala Conceição Evaristo.

Também foi importante exercitar a elaboração atividades pedagógicas com o texto literário; e ampliar a compreensão da potência do texto literário e aumentar a aproximação e gosto por ele - especialmente pelo texto de autoria feminina-, tendo em vista que para promover encontros com a literatura um fator importante é gostar, ou deixar-se encantar por ela.

REFERÊNCIAS

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos Anos Dourados. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. P. 607-639.

BOSI, Alfredo. **História concisa da Literatura Brasileira**. 35 ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1994.

BRAZ, Daniele Adriana. **Possibilidades para a profissionalização de mulheres privadas de liberdade**: o caso de um Curso de Maquiagem Artística e Estética. Trabalho de conclusão (graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre, BR-RS, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000990205&loc=2016&l=9b15d70d70e0b580>> Acesso em 20 dez. 2017.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários Escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura feminina no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Siciliano, 1993.

_____. **Dicionário crítico de escritoras brasileiras**. São Paulo: Escrituras, 2002.

DE MAEYER, Marc. A Educação na Prisão não é uma Mera Atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, jan./mar.2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/30702/24322>> Acesso em: 2 out. 2017.

DUARTE, Constância. Arquivos de mulheres e mulheres anarquistas: histórias de uma história mal contada. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. Brasília, n. 30, p. 63-70, jan. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/2038>>. Acesso em: 5 nov. 2017.

_____. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos Avançados**. São Paulo, v.17, n.49, p.151-172, set./dez.2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9950/11522>> Acesso em: 03 set. 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

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

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a educação popular. **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, n.113, p.21-27, set. 2007. Disponível em: <<https://fase.org.br/pt/acervo/revista-proposta/>> Acesso em 20 out. 2017.

GARCIA-ROZA, Livia. Na rede. In: STRAUZ, Rosa Amanda (Org.). **Elas por elas:** histórias de mulheres contadas por grande escritoras brasileiras. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

GONÇALVES, Miriam Rejane Osório. **Leitura literária na sala de aula da EJA:** contribuições para a aprendizagem. Trabalho de conclusão (graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre, BR-RS, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001013877&loc=2017&l=f23f26f0b68e09dd>> Acesso em 20 dez. 2017.

IRELAND, Timothy D. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, Carmem Maria (org). **Educação em prisões: direito e desafio.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010. P. 23-35.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; PAIVA, Jane. A leitura no espaço carcerário. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 111-128, abr. 2014. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p111>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

LEONHARDT, Mariana. **Escolarização de Jovens e Adultas:** contribuições e atribuições da escola para a reintegração de mulheres privadas de liberdade. Trabalho de conclusão (graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre, BR-RS, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000985156&loc=2016&l=b9e2059dc2ab64b4>> Acesso em 20 dez. 2017.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Uma espiada na imprensa das mulheres no século XIX. **Estudos feministas**, Florianópolis, v.11, n.1, p.225-233, jan./jun.2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2003000100013/8720>> Acesso em: 30 nov. 2017.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00239.pdf>> Acesso em 15 out. 2017.

_____. Escola da prisão: Espaço de construção da identidade do homem aprisionado? In: ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano (Org.). **Educação Escolar entre as grades.** São Carlos: EduFSCar, 2007. P. 11-28.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Tradução de Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. Os leitores não deixam de nos surpreender. In: PETIT, Michèle. **Leituras:** do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013. P. 21-29.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista de Sociologia e Política**, v. 18, n. 36, jun. 2010. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/31624/20159>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

RIGO, Lucivânia Salete. **A dimensão educativa no trabalho das agentes penitenciárias no “Madre Pelletier”**. Trabalho de conclusão (graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre, BR-RS, 2015. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=000873933&loc=2013&l=d559a3e6d236e1db>> Acesso em 20 dez. 2017.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, v.1, n.1, p.1-15, jul. 2009.

SERPA, Jessica Corrêa. **Desafios da docência com mulheres privadas de liberdade**: “Como eu aplico todo o meu discurso de educação popular aqui? ”. Trabalho de conclusão (graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Licenciatura em Pedagogia, Porto Alegre, BR-RS, 2017. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001046249&loc=2017&l=e70b71bf1ea85023>> Acesso em 20 dez. 2017.

TELLES, Lygia Fagundes. **Antes do Baile Verde**: contos. Posfácio de Antonio Dimas. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2006. P. 401-442.

XAVIER, Elódia. Narrativa de autoria feminina na literatura brasileira: as marcas da trajetória. **Revista Mulheres e Literatura**, vol.3, 1999. Disponível em: <<http://litcult.net/narrativa-de-autoria-feminina-na-literatura-brasileira-as-marcas-da-trajetoria/>> Acesso em: 29 nov. 2017.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. Tradução de Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.