

LEIO E ME RELEIO: LITERATURA E MEMÓRIA NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

I READ AND RE-READ: LITERATURE AND MEMORY IN TEACHING YOUNG PEOPLE AND ADULTS

Alexandra Santos Pinheiro¹, Iva Carla Aveline Teixeira dos Santos¹

¹ Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados, MS, Brasil
alexandrapinheiro@ufgd.edu.br; iva_aveline@hotmail.com

Recebido em 7 maio 2019

Aceito em 5 jul. 2019

Resumo: Temos como objetivo analisar a relação de mulheres adultas, alunas do Ensino Fundamental (modalidade EJA), de uma escola na cidade de Dourados-MS, com os textos literários e sobre como isso se reflete em suas histórias de vida e de leitura. A pesquisa foi dividida em duas etapas: a primeira consistiu em levar o texto literário para salas de aula da EJA com a abordagem da sequência básica de Letramento Literário (COSSON, 2010) e relatar em diários de campos como as alunas receberam e reelaboraram o texto literário. A segunda etapa buscou proporcionar a estas mulheres a oportunidade de narrar as suas histórias de vida e de leitura por meio de entrevistas. Para que as duas etapas se cumprissem, foram necessárias duas metodologias de abordagem: a primeira, a pesquisa-ação e a segunda, história oral. O propósito principal, além de lhes proporcionar contato com o texto literário e lhes despertar o desejo de narrar a própria história, foi o de lançar um olhar reflexivo para o *corpus* formado pelos relatos obtidos através das entrevistas e estimular o uso do texto literário nas salas de aula da EJA. A pesquisa foi apoiada em estudos de Halbwachs (1990) e Ricouer (2007) sobre a memória e estudos de Todorov (2009) e Candido (2004) sobre a literatura. Dentre os resultados, destacamos que a literatura pode contribuir de forma significativa com a formação leitora dos jovens e adultos, entretanto, ela está à mercê de um sistema de ensino vulnerável e falido.

Palavras-chave: Literatura. Memória. EJA. Mulheres.

Abstract: The purpose of this study is to analyze the relationship of adult women, elementary school students (EJA modality), a school in the city of Dourados-MS, with literary texts and how this reflects in their life and reading stories. The research was divided into two stages: the first one was to take the literary text to EJA classrooms with the basic sequence of Literary Literacy (COSSON, 2010) and to report in field diaries how the students received the literary text and used it. The second stage sought to provide these women with the opportunity to narrate their life and reading stories through interviews. Two methodologies were necessary for the two steps: first, action research and second, oral history. The data obtained in the two stages were used to understand the relation of women to the literary text, to the school and to the books. The main purpose, besides providing them contact with the literary text and arousing their desire to narrate their own history, was to throw a reflexive look at this corpus and stimulate the use of the literary text in the EJA classrooms. To support reflection, research was supported by memory theorists such as Halbwach (1990), Ricouer (2007) and theoreticians in the history of reading and teaching literature: Todorov (2009) e Candido (2004). Among the results, we highlight that the literature can contribute significantly to the reading training of young people and adults, however, it is at the mercy of a vulnerable and bankrupt education system.

Keywords: Literature. Memory. EJA. Women.

PALAVRAS INICIAIS

As narrativas de um grupo de dez mulheres, todas da EJA, obtidas a partir de entrevistas, compõem o *corpus* desta análise, já que, no contexto da pesquisa, elas

eram a maioria do corpo discente. Se voltarmos um pouco na história e investigarmos a forma como se constituiu a educação feminina, veremos que a predominância de mulheres adultas na escola noturna é, ainda, um reflexo negativo de um sistema que procurou excluí-las do ensino no Brasil ao fim do século XIX. Nesse período, o direito à educação para as mulheres era associado às suas funções maternas e cristãs. A permanência delas na escola era no sentido de garantir que pudessem atuar como as primeiras mestras dos filhos, consagrando-se como mães virtuosas, de moral perfeita e que soubessem, principalmente, administrar o lar: a puericultura e a economia doméstica eram disciplinas exclusivas do currículo feminino.

Mesmo depois de anos de luta para garantirem uma educação que atendesse a seus anseios ou necessidades, muitas mulheres, principalmente aquelas que descendiam de famílias pobres, ainda estavam à margem do sistema de ensino no início do século XX. A prioridade para as filhas adolescentes era ajudar a mãe em tarefas domésticas. Em seguida, o casamento e a maternidade que se estendia, muitas vezes, a dez ou mais filhos (Cf. LOURO, 2007). Esses eventos contribuíram para que mulheres viúvas, divorciadas e com filhos já crescidos saíssem em busca de seus próprios interesses, dentre eles, a escola. O interesse pela escola surge, pois, segundo a autora, a maioria delas gostaria de ajudar os filhos e via a escolarização como forma de ascensão social. Elas encontraram saída nas escolas noturnas, que foram pensadas para combater o analfabetismo na classe trabalhadora do Brasil (Cf. LOURO, 2007).

Ao procurar a alfabetização na idade adulta, a aluna, com vivências e experiências já acumuladas, não encontrará sentido se o aprendizado se restringir apenas à decodificação de palavras. Mas se essa palavra estiver relacionada a uma experiência estética que lhe permita sensações únicas e a ajude a tornar o mundo real mais dotado de sentido, esta adulta se tornará uma leitora. Para Tzvetan Todorov (2009), a literatura, além de propiciar uma interação com o outro e assim nos enriquecer, também “Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano” (TODOROV, 2009, p. 24). É necessário considerar, também, que a leitura de textos literários pode exercer um efeito real e positivo que

capacita o ser humano a construir e reconstruir a linguagem, ou seja, o mundo que o cerca.

De acordo com Antonio Candido (2004, p. 175), “talvez não haja equilíbrio social sem a literatura”. Para o autor, ela atua no subconsciente e no inconsciente da humanidade, pode ser usada “como equipamento intelectual e afetivo” (CANDIDO, 2004, p. 175) capaz de fazer com que o ser humano organize melhor a sua mente e sentimentos e até a própria visão do mundo. Assim, oportunizar aos alunos da EJA o acesso ao texto literário é, também, permitir-lhes um pouco mais de humanização. Se nossa visão de mundo é constituída, também, por meio de palavras, em uma sociedade que se pretenda mais justa e igualitária, conforme preconizou Antonio Candido, dever-se-ia possibilitar o acesso dos estudantes da EJA à leitura literária.

Antonio Candido explicita que determinadas práticas culturais, como a leitura literária, não ultrapassam as barreiras sociais e ficam circunscritas às classes dominantes. Desse modo, o acesso à literatura é restrito, havendo muitos excluídos do que Antonio Candido considera um direito: “Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (CANDIDO, 2004, p. 191).

Como exemplo claro, todas as jovens e adultas, participantes deste trabalho, são afetadas por algumas barreiras sociais: a maioria delas pertence a classes sociais desprivilegiadas que, pelas duras condições impostas, foram impedidas de estudar quando mais novas. A essas mulheres, entre outros direitos, foi negado o direito à literatura enquanto possibilidade de apropriação e construção de sentidos.

As narrativas aqui analisadas estão inseridas no contexto da cidade de Dourados, localizada no sudoeste do estado de Mato Grosso do Sul e fundada em 1935. Dentre as escolas públicas que oferecem a EJA, selecionamos a Escola Municipal Clarice Bastos Rosa, já que a mesma havia sido parceira do PIBID-Letras e sempre demonstrou abertura aos debates da universidade. A Escola Municipal Clarice Bastos Rosa foi fundada em 1991, pelo Decreto 158 de 1990, Lei 1727 de 1991, na gestão do prefeito Antônio Braz Genelhu Mello. Está localizada no Jardim Maracanã e oferece a Educação Infantil, Ensino Fundamental e, até o ano de 2015, oferecia a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É neste espaço que encontramos as narrativas que passamos a analisar. Apesar do termo de consentimento assinado por todas para que as suas histórias

pudessem ser estudadas como *corpus* de pesquisa, optamos por denominá-las com o nome de flores. Por diferentes perspectivas, reconhecemos que, ao falarem de si, estas mulheres apontam para um país desigual, de terra árida para alguns grupos que, ainda assim, resistem e florescem nos bancos escolares da Educação de Jovens e Adultos. Para iniciar o contato entre pesquisadoras e participantes, foram oferecidos cinco encontros com os alunos da EJA para realizar as oficinas de leitura literária e, em seguida, foram escolhidas as dez mulheres que participariam da segunda parte da pesquisa. As participantes da pesquisa, vale destacar, frequentavam regularmente as aulas da EJA e, depois de conhecerem os objetivos da nossa investigação, aceitaram compartilhar suas trajetórias.

Os textos escolhidos foram os contos do livro *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), da autora Conceição Evaristo, e o conto “Felicidade Clandestina”, (1971) de Clarice Lispector. O Letramento Literário é definido por Cosson (2010, p. 11) como a “apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a ela relacionadas”. O autor propõe que a leitura e o seu ensino possam ir além das práticas escolares e sejam capazes de envolver o social, tornando possível que o texto faça sentido ao indivíduo. Assim o Letramento Literário está associado a um processo contínuo de apropriação dos textos, que não se restringe apenas à leitura. Dessa maneira, escolhemos trabalhar nas oficinas os textos citados, a partir da sequência básica do Letramento Literário na escola sugerida por Cosson (2010). Ela é constituída por quatro passos: motivação (apresentar, por meio de uma conversa ou música, o tema da leitura), introdução (trabalhar alguns dados importantes sobre a biografia do autor e outras obras escritas por ele), leitura (momento de conhecer o texto escrito e que pode ser realizada de diversas formas, como silenciosa, compartilhada e etc.) e interpretação (compreensão e entendimento do texto).

Pretendíamos, com esses textos e essa metodologia, provocar discussões acerca de temas voltados à realidade dos alunos, para que eles pudessem expressar opiniões e perceber o texto literário como acontecimento estético e social. Ao final de cada oficina, registramos, em “Diários de bordo”, os principais acontecimentos que pudessem suscitar posteriores reflexões sobre o ensino de literatura. Ao final, o texto literário suscitou recordações e memórias que precisavam ser desatadas. Muitas memórias foram recuperadas durante a aula. As participantes, que se viam à margem da sociedade letrada — pois apesar de estarem inseridas em

um contexto escolar, tinham pouco contato com livros e com a leitura — encontraram representatividade na literatura e expandiram assim seus desejos de fazer o outro conhecer a sua história, como o depoimento da estudante Rosa:

Ah professora, na hora que a senhora leu isso eu quase chorei – e nesse momento ela se pôs em lágrimas – tenho uma netinha sabe, ela se parece muito com a Seni do conto. Ela é filha do meu filho mais velho e ele se separou da minha nora e minha nora levou minha netinha embora para o Mato Grosso. Eu que levava ela para a escola, ela ficava muito comigo e até a tarefa da escola eu a ajudava fazer. Mas em julho meu filho resolveu se separar da minha nora e aí eu fui à rodoviária levar ela e minha netinha para pegar o ônibus e ir pro Mato Grosso. Isso que a senhora leu foi igualzinho o que senti, eu não sabia explicar o que senti, mas agora sei, porque foi igual a essa frase que anotei. Minha neta, desde o dia que soube que ia embora começou a ter crises de choro, ela não queria ficar longe de mim. Aí, não sei o que eu fui fazer na rodoviária. Na hora que o ônibus chegou a minha neta se agarrou muito forte em mim, me pedia socorro, me abraçava tão forte e eu não sabia o que falar, só pedia pra ela ficar calma. A mãe dela a arrancou do meu abraço e levou ela embora de mim professora (ROSA, 2015).

Estas mulheres, além de trazerem vivências e experiências acumuladas, contribuem com a discussão sobre a formação de leitores na EJA. Os textos escolhidos alcançaram o diálogo com elas, porque trataram de temas conhecidos e porque, notoriamente, a partir deles, elas puderam redimensionar as suas próprias experiências. As oficinas tiveram um impacto muito positivo, pois, ao lerem os textos literários, elas se identificaram com as personagens e lembraram de suas próprias experiências, sentindo-se mais motivadas para falarem de si.

Embora houvesse a possibilidade de as entrevistas ocorrerem nos intervalos das oficinas, as mulheres sugeriram que em suas casas seria mais confortável. O local da entrevista, segundo a metodologia adotada, é muito importante, já que interfere na escolha das informações que a entrevistada poderá dar. Além disso, no ambiente escolar, elas poderiam ser intimidadas pela presença de outros colegas de sala e professores. Por todos os motivos expostos, optamos por gravar as entrevistas na casa delas. Para a produção e a preservação das entrevistas, escolhemos um gravador portátil com amplificador de som e o armazenamento foi feito em dois meios digitais (*pen drive* e cartão de memória), como sugerido pelo *Manual de história oral* (ALBERTI, 2013), para que não corrêssemos riscos caso um dos meios fosse corrompido. A passagem para a forma escrita (transcrição) se deu de acordo com a metodologia adotada, adequando o oral para o escrito de modo que a leitura posterior fosse possível, respeitando, assim, a fidelidade das falas.

Em relação à análise das narrativas das entrevistadas, buscamos dialogar com Maurice Halbwachs (1990). Para o autor, tudo aquilo que se pode lembrar é graças

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

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

A memória de Magnólia representa a realidade de diversas famílias, que, assim como a dela, não tinham estrutura financeira para manter os filhos na escola. Quando ela usa a forma pronominal “a gente”, refere-se, mesmo que implicitamente, não apenas à sua família, mas a todas as famílias com situação parecida. Surge, então, o contexto histórico da precária educação oferecida aos brasileiros na década de 1970. Segundo Furlan (2011), durante o período da Ditadura Militar, a situação se agrava quando Emílio Garrastazu Médici assume o poder: “Apoiado em um governo de desenvolvimento econômico, deflagrou ainda maiores deficiências na organização e funcionamento da educação” (FURLAN, 2011, p. 3). A história, então, surge concomitante às memórias das mulheres entrevistadas.

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

DA LITERATURA PARA A VIDA: LEIO E ME RELEIO

Entre as mais diversas restrições e imposições sociais, as mulheres que escolhem dar continuidade aos estudos por meio da EJA têm uma relação de rejeições e afinidades com a escola e com a leitura. Algumas foram alfabetizadas na fase adulta, outras através dos ensinamentos das mães e avós, outras chegaram a trilhar alguns caminhos da educação infantil, mas, por distintos motivos, esses caminhos foram interrompidos. Quando nos detemos em suas narrativas de vida relacionadas a estes temas, as lembranças por elas suscitadas nos fazem acreditar

ainda mais que é sempre preciso repensar o ensino da leitura e da literatura e a apropriação destas práticas culturais em todas as camadas sociais.

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

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

Como ocorrido com Amarílis, Jasmin e Camélia também tiveram acesso à escola na infância, e as recordações sobre livros e leitura se restringem, na maioria dos relatos, à cartilha e à professora, que passava algo no quadro: “Então, que a gente via mesmo o livro, eu via era só na sala de aula com a... com as colegas. É, o que aprendia mesmo ali no quadro, né, que a professora escrevia” (CAMÉLIA, 2015). Jasmin explica que sempre odiou português e leitura: “Nossa, era muito chato. O quadro era cheio pra copiar, e tudo que lia, ela tinha que... que pedir resumo, pra resumir sabe. Desculpa professora, mas eu nunca gostei de ler” (JASMIN, 2015). Jasmim, que pede desculpas por não gostar de ler, é a aluna que, nas oficinas, enfatizou o “ódio” pela leitura, afirmando nunca ter lido nada. Ela não teve oportunidade de ler textos autênticos, repletos de sentidos e significados como os textos literários. Ler trechos e copiá-los do quadro não se encaixa nas experiências que visam formar leitores.

Para Ricardo Azevedo (2007, p. 3), ao formar um leitor, é necessário que entre ele e o texto se estabeleça “[...] uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade da interpretação. É necessário também que haja esforço e este se justifica e se legitima justamente através da comunhão estabelecida”. E a leitura literária pode proporcionar esta comunhão. Ou seja, embora a cópia e a leitura de trechos tenham o seu lugar no exercício de formar leitores, a escola precisa ir além disso.

O processo de formação de leitores no Brasil está relacionado a todas estas condições trazidas nos relatos das mulheres. Não ter acesso aos livros, aprender a

ler somente as palavras escritas no quadro e resumir o pouco que lê são fatores que vão na contramão daquilo que é teoricamente formulado como um ambiente que propicia a formação de leitores (AZEVEDO, 2007). Por isso, muitos alunos afirmam não gostar da leitura, pois, na verdade, eles nunca foram estimulados para tal. Além da realidade das salas de aulas, há, em todo este processo, os problemas econômicos, sociais e familiares:

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

Os empecilhos colocados por Azevedo parecem descrever a realidade narrada por todas as mulheres entrevistadas. A trajetória da maioria delas é marcada por um conjunto de situações que dificultam a prática da leitura literária: sem contato com adultos leitores, sem acesso à escola de qualidade (que não se preocupe apenas com a decodificação) e sem condições de comprar livros. Amarílis, por exemplo, relata o desejo que tinha e que tem de ter livros:

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

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

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

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

É impossível abordar o ensino da leitura sem nos atermos à importância do texto literário para tal. Para Todorov (2009), a prática de leitura se dá de forma muito mais consistente, fluente, repleta de sentidos e de possibilidades interpretativas quando parte do texto literário. Oliveira, por sua vez, destaca que a literatura permite ultrapassar os limites da escola:

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

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

Talvez se o pedido de resumos da professora Luzia fosse, algumas vezes, substituído pela leitura de contos de fadas, a Amarílis poderia ter sido dada a possibilidade de lidar com temas existenciais como o abandono do pai, a omissão desse pai pela mãe e a morte do padrasto, fazendo com que a leitura se tornasse mais marcante e significativa. Conforme destaca Bruno Bettelheim (1980), os temas que povoam os contos de fadas são os mesmos que permeiam os maiores conflitos vivenciados pelas crianças. Para Bettelheim, eles são imprescindíveis para o amadurecimento infantil, ajudando-as na compreensão do que está acontecendo consigo mesmas e, ainda, resolvendo de forma mais saudável seus conflitos internos.

Dália também não teve acesso regular à educação na infância. A mãe lhe contava histórias. Como a escola era longe e a condução era sempre uma carroça, ela ia até uma instituição Adventista e pegava alguns livros para ler aos filhos. As crianças, entretanto, não tinham permissão para manusear as obras para não estragá-los. Por isso, eles apenas ouviam a leitura. Ela não se recorda de nenhum dos assuntos que foram lidos.

Para Margarida, o primeiro contato com as letras se deu através da mãe. Segundo ela, a mãe usava sacos de pão para escrever alguma coisa e tentar ensinar as filhas a ler. Ela estudou durante um curto período da adolescência em um colégio de freiras. Lá, além da cartilha, o único livro a que tinham acesso era a *Bíblia*, leitura que nunca despertou nela muita atenção: “Ah nem lembro direito o que tinha, só sei que tinha cartilha né, e a *Bíblia* que eu nunca gostei muito de ler na infância” (MARGARIDA, 2015). Para Lis, a experiência com os livros foi nula em toda sua infância. Criada no sítio dos tios, nunca houve nenhum estímulo para a leitura e até mesmo para a escola:

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

A memória de leitura destas mulheres é marcada por um conjunto de circunstâncias que as privaram do aprendizado da leitura de modo fluente, nas

relações estabelecidas em sociedade e nas trocas de aprendizagens promovidas na escola. Essa privação parte da família, que também não pode ser responsabilizada, já que é parte de um contexto histórico externo a ela: patriarcalismo, pouco incentivo e investimento em educação, grandes taxas de analfabetismo, parcelas significativas da população que viviam em extrema miséria, entre outros.

Para Jasmin e Camélia, a vivência com a leitura está relacionada à péssima experiência escolar, com um quadro inteiro para copiar, o pedido de resumo ou ainda uma experiência de leitura que constrange o inexperiente leitor: “a gente tinha que aprender aquilo lá ou então, ela tinha um livro e a gente tinha que ir lá na frente e cada um, os alunos liam” (CAMÉLIA, 2015). Ler não é simples, exige um exercício constante. Ler para toda a turma, como forma de punição, durante o processo de alfabetização, pode ter sido uma experiência que marcou negativamente aquelas crianças.

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

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

Margarida cita a cartilha, a *Bíblia* e os sacos de pães que sua mãe utilizava para escrever. A cartilha era voltada para o processo de alfabetização ($b+a=ba$) e desvinculada das práticas de letramento. A *Bíblia*, como informado pela própria entrevistada, não lhe despertava nenhum interesse. A linguagem utilizada nos textos bíblicos mais tradicionais é incompatível com a capacidade leitora de uma criança

que está em processo de aprendizado de leitura. Os saquinhos de pão eram utilizados pela mãe para complementar o processo de alfabetização, já que a mesma também não possuía formação suficiente. A atitude da mãe revela que ela tinha consciência da importância da alfabetização e pode ter sido o estímulo para que Margarida retornasse ao ensino formal anos depois.

A pobreza a que Lis se refere também é um dos fatores que não permitem que o ensino da leitura avance. Hoje existem inúmeras políticas públicas de livros que procuram suprir estas lacunas: há biblioteca nas escolas, em praças, programas nacionais, como o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e outras defesas da importância do livro, que buscam incluir as comunidades mais pobres.

Lis é a entrevistada mais nova, nasceu em 1988. Embora no final do século XX já houvesse muitas teorias e movimentos em prol do ensino da leitura e incentivo da literatura, havia uma concentração nas grandes cidades, sendo voltados, majoritariamente, para as classes mais abastadas. Assim, as regiões interioranas ficavam sempre em segundo plano, pois o governo se sentia pouco pressionado por estas populações (PRIORE, 2007).

Lis é filha de família migrante do Paraguai que veio para a fronteira se instalar em assentamentos. Pai alcoólatra, mãe distanciada do desenvolvimento dos filhos e extrema pobreza são marcas de sua infância. Poucos assentamentos possuíam escola, e, para Lis, sem incentivo, condições e até mesmo sem registro de nascimento, estudar não foi possível. A escola é a principal agência de letramento, principalmente para as classes mais desfavorecidas, em que as práticas culturais tendem a se restringir a ela. Assim, se a criança não tem estímulo para o acesso e vive em situação de desigualdade social, a apropriação da leitura enquanto prática cultural fica ainda mais distante.

Como percebemos, o acesso à escola foi precário para as participantes, por isso questionamos se havia alguém que gostasse de ler e que pudesse ter marcado a vida delas. O avô de Margarida era leitor, porém inacessível, pois em seu ponto de vista a leitura era algo restrito ao público masculino: “O que gostava muito de ler livros era o meu avô, o pai da minha mãe. Ele lia muito, ele lia livros, ele lia a *Bíblia*... a minha vó não conhecia uma letra sequer, meu vô falava que era coisa de menino” (MARGARIDA, 2015). Novamente a cultura patriarcalista e a construção social endocêntrica privam as mulheres da apropriação da leitura. A realidade de Magnólia

não se distancia da de Margarida: “Essa coisa de aprender a ler e escrever, pegar livro era mais para os meninos. A gente ia logo aprendendo a cozinhar” (MAGNÓLIA, 2015).

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

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

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

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

Como já apontado anteriormente, retomar a memória nem sempre é tarefa fácil, principalmente quando se trata das lembranças de cenas que vivemos na infância que, com o passar dos anos, ficam sempre mais obscuras e distantes da

memória. Quando elas respondem que não se lembram, devemos considerar que talvez seja uma falha da memória ou ainda considerar que elas podem não ter referências sobre o que seja um texto literário. O livro que a entrevistada cita sobre as idolatrias, por exemplo, não é um texto literário, mas há nele um cunho evangélico e voltado à doutrinação dos fiéis. Salvo estas duas considerações, é fundamental destacar que elas não se lembram do porquê de não terem acesso aos textos literários, orais ou escritos.

O direito à literatura é negado e excluído da formação destas mulheres. Direito básico de apropriação daquilo que se lê, de acesso a textos autênticos e, sobretudo, do potencial humanizador da literatura. Além disso, Candido assegura que “a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 1995, p. 122). Acima, os excertos das narrativas memorialísticas de Rosa e Violeta nos inquietaram de duas maneiras. A primeira é que, como elas não tiveram em sua infância práticas de leituras literárias, assim como a geração que as antecede, as experiências dos filhos se encaminham para a mesma direção. Podemos constatar que quase todas as crianças do Brasil têm acesso ao ensino básico, entretanto, isso não garante que o papel da escola enquanto principal atuante na formação de leitores esteja sendo cumprido.

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

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

Em 2015, um relatório divulgado pelo Ministério da Educação (MEC) informou que a maioria das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental só conseguia localizar

informações explícitas nos textos que lia e uma em cada cinco crianças só conseguia ler palavras isoladas. Aliar o processo de alfabetização ao letramento literário é uma das possibilidades para que o rumo destes dados seja diferente nas próximas avaliações. Se, em todo processo de alfabetização, o aluno só ler palavras isoladas, não desenvolverá a capacidade de ler textos, sejam eles literários ou não¹. E se não há plena atuação da escola na formação leitora dos filhos de Rosa e Violeta, que também não recebem estímulos em casa, a situação é alarmante. O segundo ponto de preocupação diz respeito às tecnologias, que foram citadas em alguns relatos das entrevistas, em que as mulheres participantes relatam substituir a leitura de um livro por um vídeo no celular, por exemplo. Sabemos que crianças e adultos passam horas utilizando computadores, televisão e aparelhos celulares. Esse é um problema cultural. Não quer dizer que antes de todos os avanços tecnológicos e o advento da internet as crianças liam livros, mas sim que há, além de todas as outras intempéries que vão contra a formação de leitores, mais uma a enfrentar.

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

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

De acordo com Oliveira, o professor é agente cultural e por isso é mediador entre as práticas culturais e os seus alunos. Ele deve garantir que os estudantes tenham acesso aos mínimos aspectos culturais da leitura. O livro literário está (ou deveria estar) entre as práticas culturais que devem ser mediadas pelo professor: "Ele promove a socialização, a informação, a formação de opinião e o

¹ Sabemos que o processo de alfabetização não se restringe apenas a decodificar palavras, entretanto, nos referimos apenas a este item porque, neste momento, é ele que interessa para compreender a dificuldade das estudantes da EJA em acompanhar as leituras propostas.

desenvolvimento da capacidade criadora e inventiva sobre temáticas dos mais variados contextos” (OLIVEIRA, 2010, p. 51). Há então que se pensar tanto na qualificação do professor como mediador, já que este que pode ser também um não leitor, quanto nas estratégias para estimular de modo positivo tantas tecnologias.

A preocupação em pensar na formação das mulheres da EJA, e refletir sobre suas histórias de vida e de leitura também está relacionada com este círculo repetitivo que se tornou a educação brasileira, em que não há preocupação com a importância da leitura para a formação da pessoa como cidadã crítica. As participantes, como mães, são referências para os filhos. Se forem apenas alfabetizadas, mas não se formarem leitoras, essa experiência pode vir a ser estendida aos seus descendentes.

A leitura tem sido muito valorizada nas últimas décadas. Há diversos programas e políticas públicas que atuam na distribuição de livros: Literatura para todos², que é direcionado à EJA, é um exemplo. Dessa forma, é preciso destacar que temos avanços significativos na educação nos últimos anos que não podem ser ignorados e que alteram, mesmo que a passos lentos, a estrutura da educação no país.

Tornar a sociedade brasileira leitora poderia contribuir para que o país se desenvolvesse como sociedade e saísse da situação de desigualdade social. A leitura permite que os horizontes sejam ampliados, que haja transformação cultural, e o próprio mercado de trabalho prioriza, em cargos importantes e bem remunerados, pessoas que possuem um bom nível de leitura e interpretação. Porém, essa leitura tão prestigiada não é possível ao aluno que seja apenas alfabetizado e não desenvolva a prática leitora.

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

² Desde 2005, o Ministério da Educação divulgou um concurso de obras literárias para escolher autores que pudessem ser selecionados, para que os livros dos mesmos fossem comprados e destinados à EJA.

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

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

A realidade que elas encontram na escola, depois de tantos anos, não é a mesma. O investimento em educação, se comparado à época em que as mulheres entrevistadas eram crianças, é maior. Todavia, elas buscam mais do que a alfabetização: elas buscam, como afirmam nas entrevistas, uma formação que complemente a experiência de vida de cada uma. O sonho delas está atrelado à escola e, para muitas, estar estudando é essa realização. É assim que pensar no texto literário como principal prática de leitura da EJA contempla o que estas mulheres mais esperam da escola. Esse é o momento em que precisa ser fomentada a apropriação da leitura enquanto prática cultural, que permita que não só decodifiquem o alfabeto, mas que, ao ler, elas tenham experiências subjetivas, que permita que as lacunas deixadas pela vida sejam não só preenchidas, mas também refletidas.

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

Pensar na formação do leitor da EJA a partir de textos literários pode garantir uma nova perspectiva para além da alfabetização funcional. A leitura literária permite ao alfabetizando um novo processo de construção de sentidos, já que leva em conta sua interpretação. Para as mulheres adultas da EJA que já trazem uma vasta bagagem de experiência com a vida, utilizá-la durante a leitura é emancipador. Investigar como se constituíram as práticas leitoras destas mulheres, destacar a importância da leitura como apropriação cultural e a posse do texto literário, enfatiza

a necessidade de permitir que elas, a partir da nova experiência com o texto literário na EJA, sejam estimuladas a desenvolver uma nova relação com a leitura, que potencialize suas interações consigo mesmas e com o mundo.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Percebemos que a trajetória político-pedagógica da EJA aponta que esta modalidade sempre foi marcada por uma desestruturação cultural, histórica e financeira que até hoje se reflete em sua realidade. Desde a criação dos cursos populares noturnos, a educação destinada aos jovens e adultos se empenhou em erradicar o analfabetismo, pois este era apontado como causa dos problemas socioeconômicos do país. Ainda hoje, a busca incessante por uma alfabetização em curto prazo transforma a escolarização dos adultos em uma ação rápida, com pouco custo e que visa alcançar um grande número de alunos.

Nesse âmbito, como mostram os resultados aqui discutidos, a literatura, que pode contribuir de forma significativa com a formação leitora dos jovens e adultos, está à mercê de um sistema de ensino vulnerável e falido: “A leitura é um ato emancipatório, humanizador, transformador. É de suma importância o contato dos alunos com todos os tipos de texto. Mas, a literatura é a porta de entrada para o mundo” (PAIVA, 2007, p. 112). Por meio da teoria de diversos estudiosos, o texto literário, através do Letramento Literário, foi apontado nesta pesquisa como uma alternativa possível e exitosa na formação de leitores.

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

O mundo em que vivemos é organizado pela produção contínua de textos. Não há como ignorar que a cultura de leitura e escrita se restringe a camadas socialmente favorecidas, como comprovou as narrativas das mulheres entrevistadas. A condição a que pertenciam é o principal fator que as afastam dos caminhos da escola, da leitura e do letramento. A história de vida e de leitura das alunas da EJA demonstra que a cultura do silêncio, de alfabetizar para somente decodificar, precisa ser rompida, e que o currículo desta modalidade deve também ser pensado de maneira que permita que o aluno trabalhe, com o desenvolvimento das práticas leitoras, sua própria história: “Considero que toda forma de leitura tem sua história. O que propomos é que o possível e o razoável, em relação à compreensão do texto, se definam levando-se em conta essas histórias: a história de leitura do texto e a história de leitura do leitor” (PAIVA, 2007, p. 121).

As mulheres que relataram suas histórias de vida são frutos de uma trajetória cíclica. As infâncias marcadas pelas dificuldades financeiras, pelas péssimas escolas e de acesso restrito a livros, são as condições de exclusão que ainda se perpetuam e permanecem como uma ameaça para as próximas gerações. Nessa perspectiva, os caminhos trilhados em cada momento da pesquisa procuraram meios de romper este ciclo. Embora as oficinas tenham proporcionado uma curta experiência com a leitura literária, é possível concluir este trabalho afirmando que esta experiência foi significativa e contribuiu para que alguns procedimentos metodológicos de formação de leitores adultos fossem sugeridos.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a Literatura. *In*: JUNQUEIRA, R. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 42-55.

CANDIDO, A. **Vários Escritos**. 4. ed. São Paulo: Ouro sobre Azul, 2004.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2010.

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

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

LISPECTOR, C. Felicidade clandestina. *In*: _____. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 38-41.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, M. D. (org.); BASSANEZI, C. (coord. de textos). **História das Mulheres no Brasil**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 201-231.

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

OLIVEIRA, A. A. O professor como mediador das leituras literárias. *In*: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. (org.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 41-54.

PAIVA, J. Literatura e neoleitores jovens e adultos – encontros possíveis no currículo?. *In*: PAIVA, A.; MARTINS, A.; PAULINO, G.; VERSIANI, Z. (org.). **Literatura e Letramento: espaços, suportes e interfaces**. O jogo do livro. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 72-89.

RICOUER, P. **A memória, a história e o esquecimento**. Tradução: Alain François. Campinas: Ed. da Unicamp, 2007.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira. 2. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em: 1 nov. 2015.

Zahar, C. Roger Chartier: "Os livros resistirão às tecnologias digitais". **Revista Nova Escola**. 1 ago. 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/938/roger-chartier-os-livros-resistirao-as-tecnologias-digitais>. Acesso em: 12 jan. 2017.

Sobre as autoras

Alexandra Santos Pinheiro

Pós-doutora pela Univerisdad de Jaén (2012-2013), doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (2007), mestra em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2002) e licenciada em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999). Professora associada da UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados, onde atua como professora da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Letras. Suas pesquisas e publicações estão voltadas, principalmente, aos temas: Literatura e gênero; História da Leitura e Ensino da Literatura. Líder do grupo de pesquisa Núcleo de estudos literários

e culturais, da UFGD, e participa do grupo Poéticas do imaginário e memória – UNIOESTE. Quanto aos trabalhos de extensão, atua na Formação Continuada de Professores, com ênfase no Letramento Literário.

Iva Carla Aveline Teixeira dos Santos

Possui mestrado pelo programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) na área de Literatura e Práticas Culturais (2017); Licenciatura em Português e Inglês (2015) também pela Universidade Federal da Grande Dourados. Atualmente, leciona Língua Portuguesa e Redação no Colégio Lumière e Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Escola Presbiteriana Erasmo Braga, ambas escolas localizadas na cidade de Dourados-MS.