

# DA LEITURA DA PALAVRA À LEITURA DO MUNDO: DO DIREITO À LEITURA LITERÁRIA DAS MULHERES NA EJA

VANESSA CRISTINA GIROTTO NERY\*  
Universidade Federal de Alfenas – MG  
<https://orcid.org/0000-0003-2802-7240>

RENATA DE FÁTIMA GONÇALVES\*\*  
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP  
<https://orcid.org/0000-0001-5619-018X>

THAIS APARECIDA BENTO REIS\*\*\*  
Prefeitura Municipal de Alfenas – MG  
<https://orcid.org/0000-0001-6422-4263>

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar a temática da leitura literária na Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA), assim como apresentar possibilidades para a discussão dos processos de leitura literária para esse público. Partimos de um referencial crítico e dialógico de leitura ancorado, em especial, nos estudos de Paulo Freire (1979,1987,1992), o qual afirma que a leitura da palavra deve vir precedida pela leitura de mundo. Realizamos, pelo viés da pesquisa qualitativa, um mapeamento de pesquisas circunscritas no SciELO no período de 2008 a 2017, que abordam a problemática vivenciada por mulheres da EJA, os obstáculos históricos e sociais que dificultaram o acesso desse público à escolarização e as formas cotidianas de superar esses obstáculos, a partir da leitura dos clássicos universais. Essas discussões iniciais são amparadas pelas ideias de Ana Maria Machado (2009), Ezra Pound (2006), Harold Bloom (1995), Ítalo Calvino (2007) e T. S. Eliot (1991). Como resultado, buscamos evidenciar as características presentes nos clássicos literários que justificam seu uso para o público de pessoas jovens e adultas de forma que possam dizer sua palavra em espaços de escuta e de fala de mulheres que foram historicamente silenciadas. Pode-se concluir que essa leitura proporciona espaços de criação humana de uma escuta empática a partir do acesso às obras da alta literatura e oferece

---

\* Professora Adjunta do quadro efetivo de docentes do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Federal de Alfenas, MG. Coordenadora do Grupo de pesquisa Educateliê (CNPQ 2019). E-mail: [vanessa.girotto@unifal-mg.edu.br](mailto:vanessa.girotto@unifal-mg.edu.br)

\*\* Doutoranda no Programa de Pós- Graduação em Educação da Unicamp. Membro do Grupo de pesquisa Educateliê (CNPQ 2019). E-mail: [renatagoncalves25@gmail.com](mailto:renatagoncalves25@gmail.com)

\*\*\* Professora da rede municipal de Alfenas/MG. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas, MG. Membro do Grupo de pesquisa Educateliê (CNPQ 2019). E-mail: [thaisreis250415@gmail.com](mailto:thaisreis250415@gmail.com)

elementos que indicam a potencialidade dessa atividade nos processos de formação leitora do público da EJA.

**Palavras-chave:** EJA; Leitura Literária; Diálogo; Paulo Freire; Clássicos Universais.

## ABSTRACT

### FROM READING THE WORD TO READING THE WORLD: ON THE RIGHT OF WOMEN TO LITERARY READING IN YAE

The article herein aims to problematize the theme of literary reading in the Youth and Adult Education (YAE), as well as to present possibilities for the discussion of literary reading processes for that audience. We start from a critical and dialogical reference of reading particularly based upon Paulo Freire's studies (1979,1987,1992) who states that the reading of the word must be preceded by the reading of the world. Moreover, the mapping of all the research carried out from 2008 to 2017 limited to SciELO, which addresses the problems experienced by women in YAE, the historical and social obstacles that made it difficult for this public to access schooling and the day-to-day ways of overcoming such obstacles through reading the universal classics, was conducted by the perspective of qualitative research. Such discussions are supported by the ideas of Ana Maria Machado (2009), Ezra Pound (2006), Harold Bloom (1995), Italo Calvino (2007) and T. S. Eliot (1991). As a result, we seek to highlight the characteristics intrinsic to the literary classics that justify their use for the Youth and Adult in order to enable them to speak up in listening and speaking spaces for women who have been historically silenced. It can be concluded that such an activity gives room for human creation of an empathic listening based on the access to high literature works and offers elements that indicate the potential of this activity in the learning-to-read processes of the YAE public.

**Keywords:** YAE; Literary Reading; Dialogue; Paulo Freire; Universal Classic.

## RESUMEN

### DE LA LECTURA DE LA PALABRA A LA LECTURA DEL MUNDO: DEL DERECHO DE LAS MUJERES A LA LECTURA LITERARIA EN LA EJA

Este artículo tiene como objetivo problematizar el tema de la lectura literaria en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), así como presentar posibilidades para la discusión de procesos de lectura literaria para estas personas. Partimos de un marco de referencia crítica y dialógica de la lectura establecido en los estudios de Paulo Freire (1979,1987,1992) quien afirma que la lectura de la palabra debe ser precedida por la lectura del mundo. Realizamos, desde la perspectiva de la investigación cualitativa, el mapeo de investigaciones circunscritas en la base de datos SciELO, realizadas de 2008 a 2017, que abordan las problemáticas vividas por las mujeres en EJA, los obstáculos históricos y sociales que dificultó el acceso a la educación de este público y las formas cotidianas de superar dichos obstáculos, a partir de la lectura de clásicos universales. Tales discusiones

iniciales se sustentan en las ideas de Ana María Machado (2009), Ezra Pound (2006), Harold Bloom (1995), Ítalo Calvino (2007) y T. S. Eliot (1991). Como resultado, buscamos resaltar las características presentes en los clásicos literarios que justifican su uso para el público de jóvenes y adultos para que puedan decir su palabra en espacios de escucha y habla de mujeres que han sido históricamente silenciadas. Se puede concluir que tal actividad permite espacios para la creación humana de una escucha empática a partir del acceso a obras de alta literatura y ofrece elementos que indican el potencial de esta actividad en los procesos de formación lectora del público de la EJA.

**Palabras clave:** EJA; Lectura literária; Diálogo; Paulo Freire; Clásicos Universales.

## INTRODUÇÃO

Iniciamos essa discussão problematizando que o direito à palavra deve ser de todas as pessoas. Além disso, defendemos que não basta dizer a palavra solta, como puro verbalismo; ela tem que ser crítica, ancorada na prática e em problematizações cotidianas a ponto de suscitar reflexões que possam fazer o sujeito dizer e redizer o dito, revelar sentimentos, compartilhar ideias, fazer-se e refazer-se na interação. Esse pressuposto está ancorado nas ideias de Paulo Freire quando ele afirma que “a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 1987, p. 108) já que os homens e as mulheres se fazem na palavra, na ação e na reflexão.

Defender esse ponto de vista é perceber que muitos indivíduos estão impossibilitados de dizerem suas próprias palavras, de falarem de seus sentimentos, de seus anseios e de suas vontades. Além disso, temos presenciado tempos sombrios em que a palavra verdadeira, em muitos momentos, não é ancorada na ética e nem na rigorosidade humana e científica. Silenciam-se as verdades em prol da legitimação de um ponto de vista de homens e de mulheres que assumem, em especial, posições de poder. Silenciam-se grupos. Silenciam-se homens, mulheres e crianças.

Nesse clima de silenciamento, o lado emocional é aflorado em detrimento do racionalismo

e as pessoas passam a consumir determinado material sem confirmar se seu conteúdo é verdadeiro. Paulo Freire (1979) já alertava para os perigos de uma consciência-ingênua e massificadora no lugar de uma consciência-crítica e problematizadora. Esse perigo está no fato de que a “consciência ingênua ao ser facilmente manipulada, instrumentalizada por atores políticos, pois não coloca sobre suspensão e reflexão o que é afirmado. Ela por esta razão pode evoluir para uma consciência fanatizada, mítica” (FREIRE, 1979, p. 31).

Partindo desse pressuposto, podemos questionar quem tem direito à fala em nossa sociedade? Como romper com os mitos? Quais grupos têm o direito de serem ouvidos? É possível colocar o homem em uma postura conscientemente crítica diante de seus problemas e dos problemas de sua comunidade? É possível rejeitar posturas quietistas em que os homens e as mulheres foram historicamente silenciados?

Alguns autores nos ajudam a problematizar essas questões ao afirmarem que:

Vemos que conseguir falar, hoje, já é uma proeza fantástica para a multidão que não desfruta das riquezas econômicas (que ela mesma produz). Agora, as perguntas se seguem: esses sobreviventes conseguem mesmo falar? Não meramente grunhir uns sons para suprir necessidades básicas; falar mesmo, dizer o mundo, suas vidas, seus desejos, prazeres; dizer coisas para transformar, dizer o seu sofrimento e suas causas, dizer o que fazer para mudar, lutar (ALMEIDA apud GERALDI, 2011, p.16).

Essas problematizações nos ajudam a perceber que a interação dialógica pautada por um viés crítico e ético com as pessoas, a partir de seus contextos, é essencial para a compreensão da palavra dita e escrita. “Se é dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987, p.109).

Sabemos que alguns grupos foram historicamente proibidos ou impedidos de dizer e de ler a palavra e, entre esses grupos, está o público da Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Essas dificuldades perpassam desde os obstáculos historicamente colocados até os obstáculos vivenciados no cotidiano, em especial pelas mulheres analfabetas. Historicamente, sabemos que elas foram direcionadas para os cuidados do lar e ensinadas a ser mães, recatadas e do lar. Nesse sentido, não era necessário nada além de cozinhar, costurar e realizar pequenas tarefas do lar.

Podemos afirmar que esses obstáculos se perpetuam na história e podem ser reconhecidos facilmente como preconceito em relação à mulher. Recentemente, Marcela Temer, esposa de Michel de Temer, foi definida assim: “bela, recatada e do lar”. De acordo com a revista *Carta Capital*, “o texto soava elogioso ao fato de Marcela ser discreta, falar pouco e usar saias na altura do joelho”.<sup>1</sup>

A partir dessa e de outras tantas falas, pode-se afirmar, ainda, que o machismo sofrido no cotidiano é fruto de diversos fatores, entre eles destacamos a presença de uma religião que prega, muitas vezes, a opressão e a submissão, o trabalho exaustivo fora e dentro de casa, bem como as questões ligadas à raça, ao gênero e à classe social que são aspectos do cotidiano de milhares de mulheres que lutam cotidianamente para terem seu espaço respeitado na sociedade.

Desde a ascensão do Presidente da Repúbli-

1 Leia mais em <https://www.cartacapital.com.br/politica/bela-recatada-e-do-lar-materia-da-veja-e-tao-1792>.

ca<sup>2</sup> Jair Messias Bolsonaro, que foi derrotado de forma democrática nas urnas no dia 30 de outubro de 2022, é possível perceber como o direito da mulher foi sendo silenciado, negligenciado de forma explícita, como, por exemplo, na celebração de torturadores, como Ustra<sup>3</sup> e inúmeras outras vezes em que o presidente suscitou o ódio contra as mulheres<sup>4</sup>, sendo aplaudido de pé por milhares de pessoas.

Como se não bastasse a luta cotidiana para garantir o respeito à forma humanizada de estarmos no mundo, sabemos que a leitura da palavra foi negligenciada historicamente para um público específico: mulheres pobres, tema que será discutido na sequência.

Metodologicamente as discussões apresentadas nesse artigo são fruto de uma pesquisa de natureza bibliográfica que focalizou a seleção de artigos científicos disponíveis no SciELO nos anos de 2008 a 2017, a partir de palavras-chave Alfabetização; Mulher; EJA e da seleção de páginas em português; trabalho em português e exclusão de citação, o que resultou em um total de 1810 trabalhos.

A partir do material encontrado, foi realizada uma leitura exploratória, posteriormente a leitura seletiva e, por fim, a leitura reflexiva (SALVADOR, 1981). Todas as etapas de leitura, utilizadas na pesquisa bibliográfica, contribuíram para que o material a ser explorado fosse selecionado. As categorias de análise relacionam-se à leitura de mulheres em âmbito nacional, bem como sobre os desafios encon-

2 No dia 30 de outubro de 2022, o presidente da República Jair Messias Bolsonaro perdeu a eleição de forma democrática, se tornando o primeiro presidente que perde a disputa por reeleição. Link: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/10/30/bolsonaro-e-o-primeiro-presidente-que-nao-consegue-se-reeleger.ghtml>.

3 Bolsonaro afirmou em entrevista ao Roda Viva que seu livro de cabeceira era *Verdade Sufocada*, de autoria de Carlos Alberto Brilhante Ustra. Leia mais em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/quem-e-ustra-o-torturador-celebrado-por-bolsonaro-ate- hoje/>.

4 <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/dez-vezes-em-que-bolsonaro-fez-comentario-sexual/>.

trados por esse público, as políticas públicas geradas e os movimentos que vêm apoiando as discussões em torno dessa temática.

Essa busca foi essencial pois partimos de uma compreensão de que a aprendizagem deva ser algo a ser feito ao longo da vida e, nesse sentido, apoiamos-nos na obra de Vygotsky (2009), especificamente em sua postulação de que a aprendizagem não é desenvolvimento, mas sim um aspecto universal e necessário desse processo culturalmente organizado, e especificamente humano das funções psicológicas, para auxiliar-nos nessa tarefa de compreensão de que é possível e necessário aprender. A aprendizagem organizada se converte, para esse autor, em desenvolvimento mental e começa uma série de processos evolutivos que não poderiam se dar fora da aprendizagem (VYGOTSKY, 2009, p. 137-139).

Estamos em pleno acordo com Vygotsky no sentido de que a educação, assim compreendida, passa a ser uma das ferramentas para a transformação da sociedade, já que esse autor acredita na mudança dos processos psicológicos através da transformação das interações do contexto e não da sua adaptação a ele: a aprendizagem desperta uma série de processos evolutivos internos capazes de operar somente quando o sujeito está em interação com pessoas de seu entorno e em cooperação com algum semelhante (mais capaz, ou seja, aquele mais experiente na cultura em que se está inserido).

Metodologicamente pode-se afirmar que a compreensão e análise dos estudos apresentados nesse artigo é um recorte de pesquisas de mestrado em Educação (2018), de natureza bibliográfica. Uma delas versa sobre a discussão teórica dos obstáculos e das possibilidades do processo de Alfabetização de Mulheres na Educação de Pessoas Jovens e Adultas a partir da seleção de artigos no site Scientific Electronic Library Online (SciELO). A outra pesquisa trará contribuições em torno das discussões sobre os impactos da leitura literária para a ampliação da consciência crítica de pessoas jovens e adul-

tas. Tal pesquisa é realizada a partir de um estudo sistemático sobre a natureza dos clássicos literários e identifica suas características como essenciais para as discussões sobre ampliação da linguagem, atemporalidade, universalidade e amplitude de sentidos.

Apresentamos, na sequência, uma breve discussão em torno do direito à leitura da palavra e do direito à leitura de mundo de pessoas jovens e adultas, em especial do público feminino.

## DO DIREITO À LEITURA DA PALAVRA

Iniciamos as discussões com as contribuições de Freire (1987, 1979, 1992) que assume a postura ética e política de entender os seres humanos como pessoas de transformação e não de adaptação. Esse autor confia na capacidade de todas as pessoas em transformar a realidade, entendendo que a história é possibilidade e não determinação e também na necessidade de se ter uma educação que ofereça também instrumentos para aprofundar a técnica do ler e do escrever.

Esse é o papel da educação emancipadora para Freire; uma educação que transforma o indivíduo e o mundo; é uma educação da pergunta, que conscientiza e liberta, diferentemente daquela educação bancária, tão enfaticamente criticada por ele, em que o professor é o depositário de conteúdo e estudante seu receptor. Para “manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica- afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (FREIRE, 1987, p, 78).

Ao apontar a possibilidade de transformação da sociedade por meio de processos educativos críticos e dialógicos, o autor indica que são determinadas práticas culturais, no caso, uma educação opressora e que coloca limites à curiosidade epistemológica do sujeito, as responsáveis pela adaptação do sujeito e não a sua natureza, que é dialógica e transformadora.

Por educação opressora, podemos citar aquelas que reafirmam a posição subalterna da mulher na sociedade e que são proferidas diariamente como verdades absolutas.

Os autores em que nos baseamos indicam possibilidades de romper com essa lógica alienante e promover a libertação por meio do pronunciamento do que chamamos de “palavra verdadeira”, ou seja, a palavra que tem vida, que liberta, que transforma. Segundo Freire (1987), “pronunciar a palavra verdadeira, aquela que atua, que transforma, já é começar a transformar”. Neste sentido, no entendimento de Freire, a transformação e a comunicação estão unidas. É isso que dá sentido à vida humana.

Uma das formas de pronunciar a palavra verdadeira é por meio do acesso à leitura e à escrita por todas as pessoas. Trata-se, porém, de uma leitura que seja dialógica e que rompa com os padrões impostos por uma educação bancária. De acordo com o autor, o ato de ler e de escrever deve ser mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. Para Freire, esse ato é

(...) o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica, não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial — coisas mortas ou semimortas — mas numa atitude de criação e recriação. Implica numa autoformação de que possa resultar uma postura interferente do homem sobre seu contexto (FREIRE, 1979, p. 117).

A partir dessa concepção, Freire (1987) anuncia o diálogo como o encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu (p.91). Essa pronúncia do mundo pelo homem significa sua libertação. Assim, alguns elementos se tornam essenciais para o estabelecimento deste diálogo tão necessário para a realização de uma prática de leitura dialógica:

1. *Amor ao mundo e aos homens.* Freire afirma que não há diálogo se não houver profundo amor ao mundo e aos homens.

O amor é um ato de coragem, de compromisso com os homens, com a causa dos oprimidos, com a humanidade, pois “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (p. 92).

2. *Humildade.* O autor afirma que a pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. Assim, é impossível o diálogo entre as pessoas que se consideram autossuficientes, porque o diálogo é um encontro entre as pessoas, que, em comunhão, buscam saber mais (p. 93).
3. *Fé nos homens e nas mulheres.* Para Freire, a fé é um dado a priori do diálogo, por isso existe antes mesmo que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. É a fé no seu poder de fazer e de refazer e, nesse mesmo sentido, o autor afirma que não é uma fé ingênua, é crítica, reconhecendo que, em uma situação de alienação, os homens possam ter esse poder de transformação, de criação, prejudicados.
4. *Confiança.* O autor afirma que, a partir do momento em que a confiança se instaura no diálogo, ela vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. A confiança implica o testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Ela não pode existir se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Não existe confiança na educação bancária: “seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos” (p. 94).
5. *Esperança.* Para ele, se o diálogo é o encontro dos homens para *ser mais*, não pode fazer-se na desesperança. Esperança esta que está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca, uma busca que se



faz na comunicação entre os homens, não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero. (p. 95). É impossível o diálogo se os sujeitos não esperam nada de seu quefazer.

6. *Pensar verdadeiro*. Esse é um pensar crítico para o autor, que se opõe ao pensar ingênuo. É um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devir e não como algo estático. O pensador crítico percebe a transformação permanente da realidade para a permanente humanização dos homens. Sendo assim, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro e, sem esse diálogo, não há comunicação e, sem ela, não há a verdadeira educação (p. 96).

Portanto, não basta apenas ter acesso aos materiais de leitura e de escrita, é preciso que se exercite o processo dialógico e de relação horizontal entre leitores(as) a partir de todos os elementos mencionados. Somente a partir desses elementos e de uma profunda relação de confiança e simpatia é que se torna possível a aprendizagem da leitura.

Ser dialógico, no sentido de Freire (1987) é vivenciar o diálogo, é empenhar-se na transformação constante da realidade sem, para isso, manipular os sujeitos. O diálogo não pode travar-se numa relação antagônica; ele tem que ser o conteúdo da forma de ser própria à existência humana. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, p. 43).

Segundo o autor, é no diálogo que nos opomos ao antidiálogo, o qual é desamoroso e não é humilde, “quebra a relação de empatia entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados”. (ibid. p. 69). O antidiálogo impõe, escraviza e determina quem pode ser ridicu-

larizado e quem merece ser exaltado. Nesse sentido, sabemos que a população analfabeta vem sendo alvo de preconceitos em especial nesse período de eleições. Novamente, temos frases proferidas pelo presidente da República aos analfabetos que podem ser constatadas em diferentes páginas de jornais.<sup>5</sup>

Paulo Freire afirma a necessidade de uma Pedagogia da Comunicação, do diálogo, que insira o homem no mundo da cultura, a qual deve ser entendida como resultado do seu trabalho, de toda a criação e experiência humana. A partir do reconhecimento do papel do homem no mundo da natureza e no da cultura, o autor afirma a importância da alfabetização, da aprendizagem do ler e escrever para inserção das pessoas no mundo da cultura letrada, para que possam, dessa forma, se inserir no mundo da comunicação escrita. Por esse motivo, a aprendizagem da leitura e da escrita é tão importante, pois ela é

(...) mais que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e de ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação (FREIRE, 1979, p. 111).

Nesse sentido, o diálogo pode ser concretizado a partir da leitura de textos literários em que as discussões sobre situações concretas são verbalizadas. Nessa perspectiva, é possível vivenciar o oferecimento de instrumentos para que as pessoas possam falar a sua palavra não por meio de imposição e de doação, *mas sim de dentro para fora*, pelo próprio analfabeto, com a colaboração do(a) educador(a).

Reconhecer que todas as pessoas possuem conhecimento e que sua manutenção requer uma presença curiosa do sujeito diante do mundo é a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo. Sobre o mundo mesmo. Sobre seu

5 <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2022/noticia/2022/10/07/bolsonaro-agenda-campanha-brasilia.ghtml>

trabalho. Sobre seu poder de transformar o mundo. Sobre o encontro das consciências (FREIRE, 1979, p. 142).

Nesse processo de aprendizagem, Freire nos ensina que só aprende aquele que, desafiado, se apropria do conteúdo aprendido e transforma-o em apreendido e reinventa-o, aplicando o aprendido-apreendido às situações existenciais concretas. Nesse sentido, a nossa questão é compreender de que maneira a leitura de literatura realizada por pessoas adultas pode contribuir para esse processo de reaprender o aprendido, de forma consciente e crítica como apontadas pelo autor.

De acordo com Freire (1992), quem procura cursos de alfabetização de adultos quer aprender a escrever e a ler sentenças, frases, palavras, quer alfabetizar-se. A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. Um ensino da leitura e da escrita da palavra em que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é científica, política e pedagogicamente capenga (p. 41).

Entendemos e concordamos com a concepção de Freire que a leitura só faz sentido se ajudar o homem a compreender a palavra na sua justa significação, se ajudá-lo a descobrir que o mundo é seu também e, conseqüentemente, ajudar esse mundo a ser um lugar melhor. A leitura de obras clássicas da literatura passa a ser esse lugar em um contexto historicamente silenciador para o público da Eja, em especial para as mulheres, como veremos a seguir.

## DO DIREITO À LEITURA DE MUNDO

Muitos autores têm afirmado que o passado da educação feminina no Brasil não foi nada promissor já que, por longas datas, as mulheres foram praticamente invisibilizadas. Ao tentar estabelecer interfaces entre educação e a ausência desse público feminino nesses contextos, Almeida (2007) aponta que, mesmo com os avanços,

[...] uma grande maioria de mulheres ainda se situa nas fimbrias do sistema, na marginalidade das suas realizações e na brevidade de uma existência transcorrida nos intramuros da domesticidade. Ao contrário dos feitos masculinos sobre os quais existe farta documentação histórica de um passado intitulado glorioso, sobre as mulheres pouco se sabe; há registros e indícios que, aos poucos são recuperados, como documentos, fotos, cartas, diários, testemunhos de tempos guardados ao longo dos anos, na intimidade dos lares, na preservação daquilo que se viveu, até então abrigados de olhos indiscretos (ALMEIDA, 2007, p.18).

Retomando as lutas voltadas ao acesso de leitura e escrita por mulheres, é importante frisar que, historicamente, esse grupo representa o maior número de pessoas sem acesso a esse bem, herança que, como explicitado nos parágrafos anteriores, está atrelada ao longo processo de exclusão da mulher dos espaços educativos. Vejamos, abaixo, alguns dados sobre o analfabetismo de mulheres ao longo de alguns anos.

[...] A taxa total, em 1890, era de 85%. Em 1900 e em 1920, de 75%. Em 1930, a taxa de mulheres analfabetas era de 69,3 %. Em 1937, de 64,7%. Em 1940, de 63,2%; e em 1950, de 55,6%. A partir deste ano, como decorrência dos trabalhos da CEEA (Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, as taxas de analfabetismo em pessoas de 15 anos e mais entre as mulheres vem sendo sempre um pouco menores do que as taxas masculinas. Em 2006, era de 10,2 % e a dos homens de 10,8%. Em 2007, era 9,95% e a dos homens de 10,6%. Em 2008 era de 9,7 e a dos homens de 9,8 % (FREIRE, A., 2013, p. 168).

A partir desses dados, Freire, A. (2013) afirma que, mesmo com os programas de alfabetização, após alguns governos, os números oficiais indicam que a alfabetização de pessoas adultas e, principalmente, de pessoas com idades mais avançadas apresentam uma progressão lenta. Com isso, destaca-se a informação de que o maior número de pessoas não alfabetizadas está também relacionado às pessoas com mais de sessenta anos de idade. “Um em cada quatro brasileiros de 60 anos ou mais (26,6%) não sabe ler nem escrever. Em



2000, a taxa era de 35%. Em 1991, chegava a 44,2%” (FREIRE, A., 2013, 169).

Por outro lado, as taxas atuais de analfabetismo, segundo informações do IBGE, revelam que as mulheres têm se superado em relação a esses números. A taxa de anos de estudo aumentou para esse público e, até o ano de 2014, essa população passou a estudar em média 8 anos, enquanto os homens estudam em média 7,5 anos. Portanto, todos esses fatores precisam ser ponderados frente às possibilidades e aos desafios do acesso das mulheres à educação escolar.

Além das questões históricas de exclusão, é preciso verificar o que vem sendo realizado a nível nacional para contribuir para a inclusão de mulheres que por muitos anos vêm sendo privadas de direitos em pé de igualdade com os homens (GONÇALVES, 2018, p. 50).

É preciso dizer que as transformações e conquistas a respeito do espaço que as mulheres vêm ocupando na sociedade são constantes, pois, embora já tenhamos alcançado alguns direitos, como, por exemplo, a sequência nos estudos e maior acesso aos diferentes níveis de ensino, as lutas precisam permanecer para que, cada vez mais, os espaços de direito do público feminino sejam alcançados.

Quanto às mulheres adultas no contexto da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA) é imprescindível colocar em questão a posição atual das mulheres na sociedade, as inúmeras lutas em busca de direitos que por muito tempo foram negados. Sabe-se que, por muito tempo, o fato de as mulheres não saberem ler e escrever as impedia de votar e de participar de discussões e/ou ambientes políticos. Ao analisar a história, é possível perceber o quanto as mulheres foram invisibilizadas, silenciadas, excluídas e impedidas de acessar direitos básicos, tais como o acesso à leitura e à escrita, que é o principal direcionamento das discussões aqui colocadas.

Nesse sentido, quando se discute a alfabetização de mulheres na EJA, é preciso considerar que os motivos pelos quais esse

público se afasta dos bancos escolares são múltiplos, alguns pessoais, outros sociais e/ou ambos. Embora, nas últimas décadas, essa temática tenha sido mais abordada, ainda há muito o que compreender e investigar sobre o tema, uma vez que ainda impera a ideia de que a EJA pouco contribui com o progresso do país, o que faz com que a modalidade seja compreendida pelo senso comum como pouco ou nada relevante.

Os relatórios globais sobre aprendizagem e educação de adultos (GRALLE) vêm destacando a importância dessa modalidade de ensino, o que nos leva a crer que, cada vez mais, há uma preocupação em, de alguma maneira, resgatar e contribuir com essa parcela (até então) excluída da população. Nesse sentido, para ilustrar o que dizemos, trazemos, a seguir, um trecho do relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que afirma que:

[...] promover a igualdade de oportunidades na educação é “uma das condições mais importantes para superar a injustiça social e reduzir as disparidades sociais em qualquer país [...] e também é uma condição para fortalecer o crescimento econômico” (UNESCO, 2008<sup>a</sup>, p. 24).

Em relação à alfabetização, cabe um destaque para a compreensão desse estudo, em torno da aprendizagem de leitura e escrita para além do simples decodificar de símbolos e de letras. Trata-se de uma concepção Freiriana do ato de aprender a ler e a escrever como algo criativo que pode levar a uma compreensão crítica da realidade em que os educandos visam transformar o contexto em que vivem. Esse modo de compreender a alfabetização visualiza a leitura e a escrita como instrumentos que podem possibilitar a reapropriação da história e da cultura pelas pessoas, bem como a reivindicação de seus direitos.

Estamos defendendo um processo de aprendizagem da língua que seja capaz de transformar a realidade das pessoas envolvidas, dialogando de forma a possibilitar ferramentas que as leve a ler a palavra e o mundo em que

estão inseridas, tornando-se sujeitos de sua própria aprendizagem (FREIRE; MACEDO, 1990).

Importante destacar que, embora nossa discussão tenha como centralidade as mulheres como grupo privado de direitos, não se trata de defendermos que um grupo deva sobressair ao outro, pois acredita-se que a educação é um direito de todas as pessoas. Portanto, é essencial discutirmos as condições das mulheres quando retomam os estudos (GONÇALVES, 2018, p. 123-124).

A defesa é por uma educação igualitária pautada na compreensão da UNESCO (2008) acerca do processo educativo: “a educação é um direito humano fundamental e é essencial para o exercício de todos os direitos”, contribuindo para que as oportunidades sejam iguais, posição que corrobora o que os textos aqui discutidos apontam quando trazem o acesso a maiores níveis de educação para as pessoas como forma de transformação e resolução de problemas sociais.

Ao defendermos uma educação para todas as pessoas, queremos concordar com Paulo Freire (1981, p.37) no sentido de que “a mera aprendizagem da leitura e da escrita não faz milagres”, mas isso não nega a necessidade de trabalharmos em prol da erradicação do analfabetismo e de mais possibilidades de acesso à leitura da palavra para as pessoas que foram historicamente excluídas desse processo.

Apesar dos inúmeros desafios vivenciados por mulheres Jovens e Adultas, é possível constatar diferentes possibilidades para reverter esses obstáculos, tais como a socialização, a busca pela autonomia e igualdade de oportunidades, além da importância da melhoria de condições de trabalho voltadas para a superação e transformação (GONÇALVES, 2018).

Sobre a *igualdade de oportunidades*, é possível afirmar, segundo Fernandes et al. (2016), que, quando explicitamos a EJA, é importante que a consideremos também como um espaço para a discussão de questões de gênero,

envolvendo as pessoas que fazem parte dessa realidade. Esses diálogos podem mudar a visão do gênero feminino que a maioria das pessoas apresenta, a partir do senso comum (FERNANDES et al., 2016).

De acordo com Rieger e Alexandre (2011), quando as mulheres acessam a escolarização, passam a influenciar positivamente os problemas de seus contextos, de suas realidades. Trata-se de [...] “fator decisivo nas resoluções de seus problemas cotidianos, seja na administração do lar, no auxílio de atividades educacionais dos filhos e no relacionamento com o marido, seja no que se refere do ponto de vista econômico” (RIEGER; ALEXANDRE, 2011, p. 163). Essa influência pode ser compreendida como potente, visto que toda a família e a comunidade serão beneficiadas.

Importante frisar que, de acordo com Rieger e Alexandre (2011), essas mulheres, ao retornarem às escolas, querem ser ativas e participantes no processo de ensino que lhes é ofertado, não querem a reprodução de conteúdo pronto e sem sentido, descontextualizado de suas realidades. Na maioria das vezes, sonham com o acesso a níveis superiores de ensino, tal como o acesso à universidade, o que lhes é um direito. Além disso, ler e escrever é uma possibilidade de retomar direitos e desejos de mudanças e transformações tanto pessoais, familiares, quanto profissionais.

Arruda (2005 apud SILVA; RIBEIRO, 2009) afirma que as mulheres narram que a EJA é uma oportunidade de aprendizagem; trata-se de um “passaporte” na superação de barreiras sociais. É explícito que elas veem a aprendizagem “como se esses aspectos lhes conferissem o status de pertencimento a determinado grupo social” (idem, p. 201). Felipe, Santos e Albuquerque (2012, p. 3259) corroboram essa ideia, defendendo a EJA como um instrumento de inclusão social que contribui para que as pessoas acessem muitos direitos, mesmo que tardiamente.

Sobre *transformação, emancipação, socialização e autonomia*, destacamos Pereira (2010,

p. 14, apud VIEIRA; CRUZ, 2017, p.14), que afirma que, ao privarmos as pessoas da aprendizagem da leitura e da escrita, as destituímos de sua humanidade:

[...] significa, no caso específico das discussões presentes neste texto, privar mulheres – por vezes, durante quase toda a vida – de lerem suas vidas, suas necessidades, suas histórias e serem autoras à medida que nos foi privado o direito de alfabetização também nos foi privado uma “literatura de autoria feminina sem o direito de ler e escrever, ‘que voz feminina poderia ser ouvida, nessas condições?’” (WOELLNER, 2007, p.13 apud BATALINI; FASCINA, 2011, p. 3).

Dessa forma compreendemos que a aprendizagem da leitura e da escrita se torna um pré-requisito para a libertação e para a emancipação. Assim, é possível que as mulheres possam se expressar, e, toda e qualquer mulher não será “apenas descrita, representada como objeto do ‘olhar do outro’” (LAURETIS, 1994, apud BATALINI; FASCINA, 2011, p.3). As mulheres se tornam, assim, protagonistas de uma história que não pode e não deve ser contada apenas por homens. É a história que passa a ser construída e contada por todas as mulheres, independentemente de sua cor, de sua raça, de sua etnia.

Ao encontro dessas alegações, Santos (2015) discute o quanto é indispensável que os programas de alfabetização para mulheres estejam pautados na incorporação da cultura, do favorecimento da condição cidadã das educandas, posição que corrobora a importância de uma EJA com base na criticidade, na problematização e na criatividade.

Outro fator que merece destaque é que, com as mudanças sociais contemporâneas, muitas mulheres são responsáveis, total ou parcialmente, pela renda familiar (SANTOS, 2015, p. 1). Nesse sentido, Fernandes et al. (2016) também aponta discussões importantes para analisarmos as potencialidades que o acesso à leitura e à escrita e aos maiores níveis de ensino trazem para as mulheres. A esse respeito, esses autores afirmam que

[...] a educação da mulher, além de influenciar de maneira positiva nos índices de matrícula, na assistência, na permanência e no rendimento escolar dos filhos, possibilitaria a diminuição nos índices de natalidade e contribuiria para melhorar a nutrição e a saúde familiar, pois, é a mãe a quem sempre cabem os cuidados com a alimentação, a higiene e a saúde dos filhos e dos familiares (NOGUEIRA, 2003, apud FERNANDES et al., 2016, p. 2).

Esses autores nos ajudam a pensar para além dos benefícios individuais trazidos a partir do acesso das mulheres ao sistema educativo. Eles afirmam ainda que a educação da mulher, além de influenciar de maneira positiva nos índices de matrícula, na assistência, na permanência e no rendimento escolar dos filhos, possibilitaria a diminuição nos índices de natalidade e contribuiria para melhorar a nutrição e a saúde familiar, pois é sempre à mãe que cabe os cuidados com a alimentação, a higiene e a saúde dos filhos e dos familiares (NOGUEIRA, 2003 apud FERNANDES et al., 2016, p. 2).

Nessa mesma direção, Prado et al. (2016, p.75) verificou os motivos que levam as mulheres a retomar os estudos e ficou constatado que isso se deve, principalmente, a questões profissionais, especialmente à informatização dos serviços públicos, no âmbito dos quais vem se dando um crescente processo de digitalização, o que implica a memorização de senhas, além do deslocamento com a utilização do serviço de transporte público, que exige delas a identificação da linha de ônibus, das estações de metrô e saber identificar o endereço de destino.

O que pode constatar é que se o trabalho é uma motivação para os estudos, ele precisa ser problematizado no processo de ensino e aprendizagem, assim como os demais fatores aqui explicitados. Corroborando os benefícios que a leitura e a escrita apresentam na vida das mulheres, apontamos para uma abordagem dialógica da leitura, com foco na literatura clássica universal e que será apresentada na próxima seção.

## DA LEITURA DA PALAVRA À LEITURA DE MUNDO

Para iniciar a discussão em torno da importância da leitura literária para o público da EJA, partimos da hipótese de que estimular a leitura por meio dos clássicos literários contribui para a ampliação da competência linguística oral e escrita desse público, por se tratarem de textos que utilizam a norma culta da língua, diferentemente de fragmentos de textos presentes em materiais voltados para esse público que apresentam uma linguagem, muitas vezes, infantilizada ou que não contribui para desenvolver a criticidade e nem o vocabulário.

A partir de um estudo sistemático de autores(as) como Ana Maria Machado, Ezra Pound, Harold Bloom, Ítalo Calvino e T. S. Eliot, identificamos que atividades de leitura desenvolvidas com finalidades estritamente interpretativas e obrigatórias dificultam uma melhor participação das pessoas no processo, assim como o desenvolvimento de atividades com textos que não possuem as características que permeiam as obras literárias clássicas como, por exemplo, a utilização de uma linguagem concisa, atemporal, universal e que permita a amplitude de sentidos (REIS, 2018).

Em Machado (2009, p. 15), encontramos a definição de que “[...] clássico não é livro antigo e fora de moda”. É um livro eterno que não sai de moda”. Nesse sentido, a autora afirma que o acesso a obras literárias de qualidade, além de ser um direito universal, é uma forma de resistência a um sistema de ensino fundamentado em apostilas de exercícios repetitivos que não valorizam o conhecimento do estudante.

Assim como Machado (2009), Pound também defende a importância de se conhecer obras da literatura universal, que se tenha acesso a diferentes fontes de leitura. Contudo, vale ressaltar que esse contato com os clássicos literários não deve acontecer de forma desmotivadora ou ser reduzida apenas a uma atividade escolar obrigatória. “[...] Um clássico é clássico não porque esteja conforme a certas

regras estruturais [...] ele é clássico devido a uma certa juventude eterna e irreprimível” (POUND, 2006, p. 21-22).

Bloom também defende a leitura e o conhecimento dos clássicos literários de forma ampla, pois, durante muito tempo, esse conhecimento esteve restrito a uma pequena e distinta classe social. Isso não quer dizer que a leitura deva acontecer de qualquer forma, ler por ler; a literatura universal “[...] não é apenas um passar adiante ou processo de transmissão benigna (BLOOM, 1995, p. 18)”. Os clássicos devem estar a serviço do conhecimento, ou seja, devem contribuir para que o processo de aprendizagem em contexto escolar vá além do conhecimento que o estudante traz consigo.

Calvino, importante nome da literatura mundial, elenca, em *Por que ler os clássicos* (2007) quatorze características presentes em obras consagradas da literatura universal que, para o autor, atestam a importância do conhecimento dessas obras pelo público em geral. Nesse sentido, o autor afirma: “O ‘seu’ clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele” (CALVINO, 2007, p. 13).

Reis (2018) ainda afirma que, ao declarar que um clássico permite conhecer-se e/ou descobrir algo, Calvino demonstra que não significa estritamente aprender algo que nunca se ouviu dizer, mas se trata também de experimentar sensações e reflexões que somente na (re)leitura de um clássico é possível. Assim, entendemos que é imprescindível que seja proporcionado às pessoas experiências de leitura dos clássicos literários de forma que seja mais que apenas decodificar esses textos e, nesse público, incluímos as pessoas adultas.

Outro importante autor e crítico na área da literatura é o norte-americano T. S. Eliot. Em *De poesia e poetas* (1991), mais especificamente na subseção “O que é um clássico”, ele afirma: “Não pretendo substituir, ou proscriver, qualquer uso da palavra clássico que uma utilização anterior haja tornado permissível. A palavra

tem e continuará a ter diversos significados em diversos contextos [...] (ELIOT, 1991, p. 76).

O significado e o contexto apontados pelo autor se referem à compreensão de clássico como auge da maturidade linguística do autor de determinada obra, bem como a maturidade de uma determinada língua. Essa maturidade linguística está ligada ao conhecimento que o autor tem da língua; não envolve “escrever de forma difícil”, mas trata-se, de fato, de expressar-se de maneira acessível ao leitor sem perder a riqueza literária.

Em se tratando de leitura literária, reiteramos mais uma vez que ela deve ser feita para além de uma atividade de decodificação ou de apontar respostas prontas e definidas pelo autor ou mediador de leitura.

O texto literário é indispensável para o ensino/aprendizagem da leitura e, evidentemente, para a formação do gosto literário, direito de todo e qualquer cidadão e dever do ensino fundamental. Não se trata apenas de incluí-lo na programação cotidiana, mas de lhe dar o devido destaque cultural e pedagógico, seja na criteriosa seleção do que se oferece ao aluno, que não pode deixar de lado a história e a característica dos cânones, seja no tratamento didático dado ao estudo de texto (RANGEL, 2003, p. 138 apud FREITAS, 2016, p. 170).

A história nos mostra que, durante séculos, apenas uma pequena parte da população teve acesso à educação formal; o conhecimento era restrito àquela parcela da sociedade que detinha poder financeiro e social. Dessa forma, o acesso à educação e aos livros era um mecanismo que agregava ainda mais poder a quem os possuía. Portanto, diante dessa questão histórica, atualmente ainda há o discurso baseado no senso comum de que as obras da literatura clássica disseminam e valorizam apenas uma cultura elitizada e, portanto, estudantes oriundos de classes populares ou pessoas jovens e adultas que estão se escolarizando não se interessam e não compreendem essas obras.

Ao longo desse artigo, estamos defendendo uma concepção de leitura de mundo que antecede a leitura da palavra e, para isso, propomos

a literatura clássica como possível mediadora desse processo por entendermos que a leitura da palavra, na visão de Freire e Macedo (1990), deve vir precedida da leitura do mundo, ou seja, a alfabetização não pode ser reduzida ao mero lidar com as letras e as palavras como um ato mecânico, mas deve se dar no sentido de promover a mudança democrática e emancipadora (GIROTO, 2007).

Assim, “ler o mundo” significa a capacidade que as pessoas adultas têm no sentido de nomear a própria experiência e compreender a natureza política dos limites e das possibilidades que caracterizam a sociedade. Compreender essa natureza é posicionar-se. Posicionar-se é escrever as suas próprias experiências em contato com esse mundo para que alguém possa ler. Nesse caso, ler o mundo é falar de dentro dele, de dentro de sua própria história.

Defendemos, também, o acesso à linguagem presente nas obras clássicas por não ser possível compreender a linguagem sem uma análise de classe, ou seja, dos processos culturais que estão intimamente ligados às relações sociais que historicamente alijaram as pessoas adultas desse direito. Portanto, ler obras clássicas universais significa deter alguma forma de “conhecimento usado para o bem ou para o mal, expresso de diferentes maneiras: quando determinada pessoa detém o poder da palavra escrita facilmente ela domina as outras ao seu redor, através do discurso ou da autoridade reforçada por essa posição. Posição essa que pode ser vinda da escolaridade ou mesmo das riquezas adquiridas pessoalmente.” (GIROTO, 2007, p. 39).

A partir desses argumentos, é possível perceber, no mínimo, duas formas de lidar com o conhecimento em nossa sociedade: uma autoritária, que impede que a leitura chegue a determinados grupos, e outra forma dialógica e democrática, que possibilita que as pessoas possam conhecer e reconhecer suas próprias histórias a partir das histórias dos autores literários consagrados pela tradição. Defendemos a segunda.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões aqui apresentadas versam em especial sobre a contribuição dos estudos produzidos por Paulo Freire em torno da leitura literária crítica por entendermos seu compromisso com o ato de ler e de escrever como processo de emancipação que ele defendeu desde a década de 60. Essa discussão se faz necessária pelo reconhecimento de que o processo de ensino e de aprendizagem da leitura é bem mais amplo do que apenas proporcionar aos sujeitos atividades restritas ao espaço escolar, já que, conforme Freire, a alfabetização é um ato político e ideológico.

Partimos da premissa de que ler é um processo mais amplo do que decodificar um sistema de escrita, como frequentemente é apresentado tanto na literatura quanto em alguns documentos oficiais. Entendemos a importância de refletirmos sobre esse processo no âmbito da promoção de ações que contribuam para o desenvolvimento dialógico de leitores(as) críticos(as) de forma a superar uma leitura bancária, incoerente com os anseios de muitos educandos e educandas.

Ao problematizarmos o longo processo de exclusão vivenciado por mulheres que não tiveram acesso à escolarização por diferentes motivos (machismo, necessidades de trabalho, posição de classe social, gênero, raça), em especial as mulheres na faixa de 50 a 60 anos, indicamos a potencialidade da leitura literária de obras clássicas como uma contribuição para a superação desse processo, na medida em que ler o mundo é reconhecer-se nele e, poder assim, transformá-lo.

A leitura de obras clássicas indica um caminho que julgamos necessário para se problematizar o longo processo de exclusão vivenciado por essas mulheres. Nesse sentido, julgamos que esse trabalho não deve limitar-se a iniciativas individuais. É preciso que o Poder Público, as Universidades e as Escolas passem a problematizar a educação de Pessoas Jovens e Adultas por esse viés metodológico como pauta central.

Nessas palavras finais, queremos ousar afirmar que ler uma obra clássica é ir além da leitura e da compreensão de seus versos. É aproximar a sensibilidade de pessoas distantes apenas por algumas décadas ou séculos de existência, ou quem sabe, distantes pela fria definição de classe social ou por um diploma que ateste um saber escolarizado, mas que estão próximas pelo desejo de fazer com que as palavras expressem bem mais que sentimentos, que expressem ideais que lhes permitam conhecer inúmeras formas de ler o mundo e reescrever suas histórias. Afinal, como nos ensina a canção popular<sup>6</sup>: “tem nada como um tempo após um contratempo, o meu coração, e não vale a pena ficar, apenas ficar chorando, resmungando, até quando não, não”.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Lúcia, S. Sujeitos não alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a Diferença**: Estudos e Pesquisas na Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. p. 39-63.
- BLOOM, Harold. **O Cânone Ocidental**: os livros e a escola do tempo. 2.ed. Trad. Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- BATALINI, Marcela Gizeli; FASCINA, Diego Muller. **Feminismo e educação**: uma leitura do direito da mulher de frequentar a escola. VII EPCC – Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar, CESUMAR, Editora CESUMAR Maringá, 2011.
- CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Tradução por Nilson Moulin. São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.
- ELIOT, Thomas. **S. O que é um clássico?** De poesia e poetas. Tradução por Ivan Junqueira. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- FELIPE, Valmira Lucia Matas; SANTOS, Wandira Maria dos; ALBUQUERQUE, Paula Sabrina Barbosa de. Gênero, educação e inclusão social: um debate sobre letramento e alfabetização das mulheres mães nas salas da aula da EJA. **IV Fórum Internacional de Pedagogia-Anais IV FIPED**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://>

6 Jorge Maravilha, canção de Chico Buarque.

[www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/585](http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/585).

Acesso em: 06 nov. 2022.

FERNANDES, Caroline Lins; NASCIMENTO, Pedro H. Luna; SILVA, Welida Tamires Alves da; OLIVEIRA, Maria Janaína de; FERREIRA, Kaline Rosário Morais. **A inserção da mulher na modalidade EJA**. In: II Congresso Internacional de Educação Inclusiva e II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva, 2016, Campina Grande-PB. Anais eletrônicos [...] Campina Grande, 2016, p. 1-11. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA14\\_ID174\\_01092016175013.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA14_ID174_01092016175013.pdf). Acesso em: 05 nov. 2022.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolonias e Grácias até os severinos. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FREIRE, Ana Maria Araújo. In: FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. (Org). Freire, A. M. A. 11 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. Ed. São Paulo: Paz e terra, 2014.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. **Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1979

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREITAS, Helen Josy Monteiro. A leitura dos clássicos na sala de aula: uma prática possível. *Revista Práticas de Linguagem*. v. 6, n. 1, p. 15-23, 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/edicoes-2/edicoes/volume-6-n-1/>. Acesso em: 06 nov. 2022.

GIROTO, Vanessa, C. **Leitura dialógica: Primeiras experiências com Tertúlia Literária Dialógica com crianças em sala de aula**. 2011. 345f. Tese de doutorado, Universidade de São Carlos, São Carlos. 2011.

GIROTO, Vanessa, C. **Tertúlia Literária Dialógica entre crianças e adolescentes: conversando sobre âmbitos da vida**. 2007. Dissertação mestrado, Universidade de São Carlos, São Carlos. 2007

GERALDI, João. Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011, p. 39-46.

GONÇALVES, Renata de Fátima. **Alfabetização de mulheres na EPJA**: uma análise de artigos do SciELO à luz da abordagem dialógica. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas. Alfenas, 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Rev. Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro. n 14, p.108-194, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 06 nov. 2022.

MACHADO, Ana. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas Literaturas**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Trad. Augusto de Campos e José Paulo Paes.

PRADO, Hélio Moura; DIONÍSIO, Marina Albino; SANTOS, Luíz Otávio; CHAMIS, Julia Michielin Fasanella; ROSA, Diego; BITTENCOURT, Identidade e mudanças: alfabetização de mulheres adultas, na comunidade Vietnã, na sala do MOVA. **Revista Alabastro**; Vol 1, Nº 7, 2016. Disponível em: <http://revistaalabastro.fespsp.org.br/index.php/alabastro/article/view/127>. Acesso em: 06 nov. 2022.

RIEGER, Marlise; ALEXANDRE, Ivone de Jesus. Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola. **Eventos Pedagógicos**; Vol 2, Nº 2, 2011. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/412>. Acesso em: 06 nov. 2022.

REIS, Thais, A. **A utilização de poemas clássicos em Tertúlias Literárias Dialógicas com crianças no Ciclo da Alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alfenas. Alfenas, 2018.

SALVADOR, Ângelo. D. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**. 9.ed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 1981.

SANTOS, Raquel Auxiliadora dos. **Promotoras le-**

**gais populares:** avançando na luta pela igualdade de gênero e na compreensão da educação de jovens e adultos. 2014. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina. **Contando e ouvindo histórias:** educação escolarizada, mulheres e gênero. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPEL | Pelotas [34]: 183 - 204, setembro/dezembro 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1641/1524>. Acesso em: 06 nov. 2022.

UNESCO. **Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos-GRALLE.** 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>

[ark:/48223/pf0000247056](https://doi.org/10.5902/1984644420116). Acesso em: 06 nov. 2021.

VIEIRA, Maria Clarisse; CRUZ, Karla Nascimento. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Educação**, v. 42, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644420116>. Acesso em: 06 nov. 2022.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Recebido em: 07/11/2022

Aprovado em: 18/12/2022