



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

EDUCAÇÃO E LEITURAS FEMININAS: REMINISCÊNCIAS DO PASSADO

Carla Verônica Albuquerque Almeida*
(UESB)

RESUMO

O presente texto aborda alguns aspectos sobre a leitura e a Educação feminina no Brasil, a partir de uma breve retrospectiva no tempo, na busca de conhecer o contexto histórico em que a mulher se inseria. Parte de uma pesquisa que analisou a relação entre a educação e as práticas de leitura de professoras que tiveram a formação leitora entre as décadas de 30 e 40. Responsáveis pela educação dos filhos e atividades do lar, as atitudes e condutas das mulheres, nos primeiros anos da educação brasileira, foram marcadas pelo silêncio e subordinação, assim como pela não escolarização. A partir da expansão do mercado editorial e o aumento da circulação de material de leitura, a mulher foi se inserindo no universo leitor, ainda que de forma restrita e controlada.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Educação Feminina. Memória.

INTRODUÇÃO

Tomo emprestadas as palavras de Certeau (1994), na epígrafe deste texto para registrar as marcas que a leitura deixa em nossa memória e que não se desgastam com o tempo. A leitura “[...] é o lugar onde se produz o encontro, sempre diferente, entre a palavra já escrita e os novos sentidos que os leitores lhe vão dando” (CERTEAU, 1994, p. 264), cria possibilidades de associações por vezes

* Pedagoga; doutoranda em Educação e Contemporaneidade – UNEB; membro do GEPPE-Rs – Grupo de Pesquisa em Psicanálise e Representações Sociais – UNEB; professora da Faculdade Dom Pedro II. E-mail: cva0507@gmail.com.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

imprevistas, nos transporta para lugares nunca visitados, instiga nossa memória, reescreve a nossa história a partir de outras histórias.

Neste contexto de resgate das lembranças é que este texto emerge, apresentando parte de uma pesquisa que buscou analisar a relação entre a educação e as práticas de leitura de um grupo de professoras que adentraram no “universo” leitor entre as décadas de 30 e 40, seja no ambiente familiar, seja nas instituições de ensino, através de professoras, preceptoras, familiares, parentes e outros sujeitos responsáveis pela sua formação. Esse estudo se deve ao fato de reconhecermos que as leituras realizadas pelas docentes são um elemento que perpassa suas trajetórias como leitoras e como profissionais da educação.

A leitura se reveste como ferramenta essencial ao processo civilizatório e, conseqüentemente, para o desenvolvimento social, apresentando-se em todas as épocas e em lugares distintos, sob diversas dimensões, rompendo paradigmas através dos tempos. Sobre esse aspecto, Zilberman (2000, p. 90) enfatiza que “a literatura se produz em nome dela, porque seu efeito é esse: compete-lhe a emancipação da humanidade de suas amarras naturais, religiosas e sociais, papel que se efetiva por conseqüências da leitura”.

Partimos do pressuposto de que no transcurso da sua trajetória de vida, o ser humano constrói seu conhecimento e nesse processo a leitura configura-se como um dos elementos possibilitadores dessa construção por ser uma prática sócio cultural das mais importantes.

A história da leitura no Brasil tem o seu marco inicial no período colonial, onde os supostos leitores eram homens, religiosos e brancos, adeptos da Companhia de Jesus que trabalhavam na catequese dos indígenas, principalmente das crianças nativas que eram mais catequizados do que instruídos, pois deveriam divulgar os princípios da fé católica e para ela trazer novos adeptos.

Além dos indígenas, os jesuítas passaram a ensinar os filhos dos cristãos e gentios, ocupando lugar de destaque na colonização do Brasil, pois ao formarem as



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

missões cristãs, exerciam também o papel de educadores. Foi nas escolas de ler e escreverfixas ou ambulantes que teve início uma política educativa de propagação da fé e da obediência. Contudo, a educação e o ensino oficial da língua portuguesa estavam restritos a uma parcela elitizada da população: aos filhos de portugueses e aos filhos dos senhores de engenho.

Às mulheres, cabia oferecer-lhes apenas uma educação geral unicamente necessária para que pudessem cumprir com as atividades domésticas, pois o essencial era “preparar a mulher para elevar seu nível de atuação no espaço doméstico, no cuidado do marido e filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar, efetivamente, uma profissão assalariada” (ALMEIDA, 2007, p. 19).

De origem patriarcal, a sociedade brasileira considerava as mulheres como cidadãs de segunda categoria, criando estereótipos que desqualificavam-na enquanto leitora, já que politicamente não havia interesse em incluir a mulher no “Universo Letrado”, ambiente restrito aos homens e à elite. “A mulher, como todos os vencidos, não faz parte do grupo privilegiado, e, portanto, há um silêncio sobre a sua participação na história brasileira (RIBEIRO, 2000, p.9).

Nesse período, veiculava-se o discurso de que a mulher possuía a virtude da moralização social, por isso cada vez mais foram valorizados seus atributos de mãe e esposa. Esse discurso criou impedimentos tácitos para que ela não se interessasse por assuntos que fugissem à órbita doméstica. As práticas iniciais de escolarização feminina passaram a existir posteriormente apenas no nível elementar, e ocorriam nos próprios engenhos ou fazendas, com alguém mais letrado, o padre, o capelão ou um mestre escola contratado.

No século XIX, com a implantação da imprensa régia em 1808, o Brasil entrou numa nova fase de produção e divulgação do conhecimento, passando a produzir sistematicamente a impressão de livros. Entretanto, mesmo com esta evolução, eram raros os elementos disponíveis para a leitura, poucos os lugares



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

onde se poderiam adquirir livros, pois as bibliotecas e livrarias só existiam nas cidades mais populosas e, assim, poucos eram os leitores.

O caráter inovador dos primeiros livros produzidos no Brasil, ainda que sua inserção tenha se dado em um primeiro momento de forma tímida, provocou o incremento do comércio livresco, aumentou a população de estudantes leitores. No entanto, a literatura, permitida para as moças, ao invés de proporcionar um alargamento dos seus horizontes de conhecimento, era utilizada como elemento normatizador e disciplinador, na medida em que reforçava os padrões e virtudes tidas como ideais para os padrões da Igreja Católica, pois os “livros que atacavam ou pareciam atacar o lugar da mulher na sociedade, eram vistos como perigosos” (WELTER, 1983, p. 16).

Qualquer inserção da mulher por outros terrenos que não os permitidos, era vista como quebra dos padrões morais e normativos, punida muitas vezes com a execração moral e religiosa. Nesse cenário, a formação feminina foi prejudicada, as meninas, na sua maioria, cresciam analfabetas, sem uma mínima instrução, vivendo em casa, sendo preparadas apenas para o casamento, o que nessa visão, só contribuía para a desvalorização da instrução feminina.

Ribeiro (2000, p. 79), afirma que “tanto as mulheres brancas, ricas ou empobrecidas, como as negras escravas e as indígenas não tinham acesso à arte de ler e escrever”. O acesso à leitura, que algumas chegavam a ter, era garantido pelo aprendizado na família, durante a infância e destinado aos livros de reza. “O acesso aos livros de literatura era limitado e não passava, muitas vezes, do livro de orações, que servia também de iniciador das mulheres na página impressa” (MORAIS, 1998, p. 74).

No caso das mulheres de elite, seu maior objetivo era a instituição familiar, considerada a mais importante de todas na esfera da sociedade. Assim, o casamento e a educação dos filhos constituíam-se seus objetivos e sua preparação para a manutenção do lar era prioridade na sua formação. A educação formal para



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

as mulheres pobres era objetivo ainda mais distante. Imersas não só nas atividades cotidianas em busca da sobrevivência material, como também ausentes dos projetos públicos e sociais de educação.

A abertura de escolas para o sexo feminino estava restrita ao ensino das boas maneiras e das prendas domésticas, o que era justificado pela função da mulher na educação dos filhos e no cuidado com o lar, além do bom comportamento expresso em obediência ao esposo, senhor absoluto do lar e da família. Para Almeida (2007),

[...] essa educação concentrava-se nas aulas de ensino elementar com um pouco de gramática e aritmética, dando-se preferência para as prendas domésticas que visavam a preparar as meninas para o casamento que costumava acontecer muito cedo. Não eram raros os enlaces com uma noiva criança de 12 anos que não conseguia ir além dos rudimentos das primeiras letras e logo estava dirigindo residências, empregadas e cuidando de filhos. (p. 93).

Depreende-se, então, que a formação escolar feminina, até a segunda metade do século XIX, existiria apenas no nível elementar (primário), encontrando-se vinculada à mentalidade preconceituosa com limites impostos pela política vigente. Os conhecimentos eram os valores familiares aprendidos no lar com a convivência doméstica e que elas deveriam reproduzir, perpetuando a sociedade patriarcal. As mulheres não tinham acesso a conhecimentos mais elaborados, como aritmética, por exemplo, pois a elas não era dado o direito ao desenvolvimento científico.

Pouca coisa mudou quanto à educação da mulher e certas características foram perpetuadas, como o baixo nível da educação, defendidos em nome das necessidades morais e sociais de preservação da família. Uma visão católica conservadora, afirmando as diferenças entre o homem e a mulher, perpetuou essa imagem com o intuito de manter a supremacia masculina sobre o gênero feminino.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Historicamente, as mulheres tiveram mais dificuldade de acesso à escolaridade. Tanto os meninos como as meninas, deveriam ter acesso ao ensino da leitura, da escrita, das quatro operações e da doutrina cristã. Entretanto, as meninas não poderiam aprender números decimais, proporções e noções de geometria, substituindo esses conhecimentos pelo aprendizado do bordado e costura, estabelecendo desta forma,

[...] um currículo não profissionalizante para a educação feminina, voltado para a formação de donas-de-casa, compostas das seguintes disciplinas: leitura, escrita, doutrina católica e prendas domésticas. Porém, se o Estado instituiu um currículo para a educação feminina, e outro mais completo para a educação masculina, não possibilitou, ao mesmo tempo, as condições para a execução desses currículos, ou seja, as escolas (MANOEL, 1996, p. 23).

Assim, a educação feminina manifestava-se de forma incipiente na sociedade brasileira até o período inicial da Segunda República, quando os Institutos de Educação ampliaram as finalidades da Escola Normal, reservada até então à elite, possibilitando não só a formação de professores para atuarem no ensino primário, assim como a terem contato não só com as leituras escolarizadas, mas também com outras tipologias textuais, veiculadas no seu contexto, o que contribuirá para a ampliação do seu universo cultural.

Embora impedida de instruir-se, manifestar-se e realizar-se dentro das possibilidades concretas existentes, a mulher procurou imprimir a sua “marca”, mesmo enfrentando a autoridade masculina e os preconceitos sociais de uma sociedade que só a via como ser destinado ao casamento e às funções do lar.

A prática de leitura feminina se constituiu, na maioria das vezes, de modo individualizado, secreto, solitário, silencioso e íntimo, mas ela também pode ser partilhada e coletiva. Não raramente, ela é transgressora, desbravando territórios



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

proibidos. Pode ser racional; pode ser sentimental. Sempre foi apaixonada e apaixonante.

Bosi (1994, p.53) afirma que “a lembrança é a sobrevivência do passado. O passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens-lembrança. A sua forma pura seria a imagem presente nos sonhos e devaneios”. Assim, emergem lembranças dos espaços sociais, das prescrições, influências, proibições, inquietações, dúvidas e certezas que constituíram a formação leitora das narradoras. Se, por um lado, a prática de leitura feminina se constituiu de modo individualizado, secreto, solitário, silencioso e íntimo, em contrapartida a leitura também foi partilhada e coletiva e sob alguns aspectos transgressora.

Ao recordar, temos a possibilidade de reinventar nossa história e de compreendermos a nós mesmos, e nesse percurso revermos nossas escolhas e pautar nossas ações futuras. As lembranças que emergem dos espaços sociais, das prescrições, influências, proibições, inquietações, dúvidas e certezas, trazem a tona as trajetórias de vida e de leitura que constituíram a formação leitora de nossas professoras.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. [...] A memória é um fenômeno sempre atual porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções (NORA, 1993, p.9).

Na busca das lembranças e das experiências vividas em um determinado contexto e tempo, encontramos as vivências de leitura subjacentes nas narrativas orais das professoras entrevistadas. Nas trilhas do pensamento podemos afirmar



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

que, ao narrarem suas histórias, as professoras retiram das experiências que contam fatos, momentos e recordações contidas no “acervo” de sua trajetória de vida, o que nem sempre inclui apenas a sua própria experiência, mas também as de outras pessoas que fizeram parte dessas histórias.

As lembranças e trajetórias que emergem das histórias das diferentes professoras, nascidas e criadas nas décadas de 30 e 40, evidenciam marcas significativas quanto a influência exercida pela leitura. Para elas, nem tudo era permitido e, principalmente, nem tudo deveria ser lido. As representações construídas em torno do ato de ler articulam, para cada etapa de vida e ambiente vivido, modalidades partilhadas de leitura que, ao delinearem e significarem os gestos individuais colocam em questão o modo como são construídos historicamente.

Reportando-nos ao período da infância das professoras, e suas lembranças de leituras infantis, resgatamos pessoas, histórias, cenários, descobrimos revistas escondidas que retratam proibições, censuras, silêncios, imagens e prazer. A leitura para M. L. S. na infância era tanto obrigação quanto prazer. De um lado, a leitura obrigatória dos livros didáticos cobrada por uma de suas professoras:

eu tive duas professoras que a gente chamava antigamente de curso primário. Teve uma até a 4ª série que era uma professora muito rígida, daquelas professoras que hoje a gente chamaria de carrasco, ela era muito rígida e ela exigia muito estudo, muita leitura mesmo naquele ensino que hoje a gente chamaria de decoreba, de ter que decorar a lição, de dar a lição. Isso fazia com o que a gente precisasse ler muito e ela exigia isso da gente, só que era uma leitura de livros didáticos, sempre os mesmos livros.

Essa leitura obrigatória, repetitiva e voltada para o aprendizado da língua culta contrastava com as leituras disponíveis em casa e acessíveis graças ao pai, leitor assíduo. Ainda que a disponibilidade de livros em casa fosse quase nula, não faltavam as revistas mais famosas da sua época, como “O Cruzeiro” e “Manchete”,



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

assim como os jornais locais. Vindas de famílias das classes populares, a presença do livro em casa não era tão fácil, mas isso não impedia o usufruir do prazer de ler. Na falta de uma biblioteca em casa, muitas encontraram outras alternativas, até mesmo desfrutar de acervos particulares. Um deles na casa de uma das mais respeitadas autoridades de uma pequena cidade do interior na década de 50: o vigário local, descrito como poeta e amante de filosofia:

O padre Demópito tinha uma biblioteca invejável na casa dele, ele era poeta, ele gostava muito de filosofia né? Eu me lembro que, que eu conhecia Érico Veríssimo na biblioteca do padre Demópito né? E o primeiro livro que eu li de Érico Veríssimo e eu ia pra cá pra... Eu era rata de biblioteca do padre Demópito.” (M.L.S.)

Diante da inexistência de bibliotecas públicas, acervos como o do vigário Demópito oportunizaram a essa professora a leitura de obras clássicas da literatura, como Érico Veríssimo, e um primeiro contato com a filosofia. Dessa forma, tanto a família quanto os professores buscaram suprir as deficiências locais disponibilizando leituras para essas meninas que, a partir desses primeiros contatos com a literatura, não só incorporaram esse hábito na vida pessoal como buscaram reproduzir suas experiências de leitura na infância ao longo da vida profissional.

A presença dos autores clássicos da literatura brasileira na fala de nossas entrevistadas chega a surpreender quando consideramos a dificuldade de acesso ao livro dessas professoras. Com toda a falta de bibliotecas, públicas ou particulares, elas tiveram a oportunidade de ler as obras completas de autores como José de Alencar, Castro Alves e Érico Veríssimo, citados, entre outras pela professora M. L. S. como autores que lhe influenciaram:

As leituras mais marcantes da juventude mais marcantes foram essas, Machado de Assis, Érico Veríssimo, Coelho Neto, Castro Alves, Gonçalves Dias, os grandes poetas né? Cruz e Souza...



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Porque eu sempre gostei muito de poesia, Machado de Assis eu li a coleção toda, li a obra toda de Machado de Assis, é... Meu Deus!

A professora foi tomada de grande emoção ao se referir a outras obras da literatura brasileira guardadas *“nas masmorras da memória”* como *“Os sertões de Euclides da Cunha! Euclides da Cunha e deve ter outros aí, né?”*

Assim como a professora acima, M. C. G. também pode mergulhar nos livros de Machado de Assis ainda muito jovem. No seu caso, além do encantamento com a obra em si, outro fator marcou sua memória afetiva com relação ao trabalho do escritor carioca:

Machado de Assis pra mim foi... Primeiro que ele era negro né? e eu tinha interesse como é que um negro cresceu tanto, então ele pra mim foi um exemplo de literatura” principalmente com aquela leitura de “Capitu” né? “Dom Casmurro”.

A identificação étnica entre o autor e a professora perpassa seu interesse por um negro que *“cresceu tanto”*, algo que muito provavelmente contrastava com seu contexto regional e familiar e que pode ter contribuído pelo seu interesse pelas biografias dos autores que leu, talvez motivada pela curiosidade em ver nas histórias de vida de seus autores lições a serem apreendidas para sua própria trajetória:

Olha, eu lia todas as biografias de grandes nomes, eu pegava exemplo de vida, de... Estudar, de ser até professora de português, pelos biografias de autores, porque naqueles livros a gente lia... todo livro, todo texto tinha...obrigado a ter o nome do autor e tinha a biografia, e a gente ainda tinha que responder aquela biografia né? Nasceu onde, de onde é que ele era, o que gostava? [...] decorado mesmo, então a gente se apaixonou pelo autor, pela vida que ele descrevia.

Outros fatores mais afetivos também contribuíram para a importância de certas obras e autores na infância de nossas professoras. V. R. V., por exemplo,



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

lembra do clássico Pinóquio, *“um livro que lia, lia e relia e não me cansava.”* Encantamento com a história? Também, mas ela atribui a outro fator: *“porque foi o livro maior que eu ganhei. Era um livro assim, deste tamanho (fez um gesto com as mãos ilustrando o tamanho do livro) bem ilustrado”.*

Na sua fala, fica claro que não só a história poderia criar uma relação afetiva entre o livro e a criança, mas também eu suporte poderia produzir um profundo encantamento pela sua qualidade gráfica, um elemento que seduzia e fazia do livro um fetiche para a criança. E. M. S. recorda também de um livro que marcou sua infância não apenas pelo conteúdo. Seu título, *“A Bandeira das Esmeraldas”*, um livro inesquecível por ter sido dado em reconhecimento ao seu desempenho acadêmico, *“que foi o Departamento Nacional da Criança quem me ofereceu como prêmio por ser primeira aluna da escola”*, e por outro singelo motivo: *“foi um livro que eu li e eu achei importante porque tinha o meu nome inclusive no livro não é?”.*

A professora C. L. P. se identificou e se emocionou com *“O Pequeno Príncipe”* que, segundo ela, não apenas mexeu com sua visão de mundo ao lhe ensinar que *“a gente não pode perder a afetividade de jeito nenhum”.* O lado emocional estava presente na série de livros *“Poliana menina”* e *“Poliana moça”* lidos e lembrados por N. S. S. que também lia muitos gibis, histórias em quadrinhos, sem esquecer dos livros dramatizados nas atividades da Escola Parque. Estes relatos revelam que as leituras infanto-juvenis mais marcantes foram aquelas que permitiram desenvolver uma identidade feminina, pouco desenvolvida no contexto da época. Os livros da série *“Poliana moça”* abordam temas considerados tabus, como as mudanças da puberdade, assuntos dos quais pouco se falava no contexto familiar. Já *“O pequeno príncipe”* traz na subjetividade de sua leitura a afetividade de forma marcante inserida num universo imaginário riquíssimo em simbolismo e metáforas.

Já na idade adulta, nossas professoras permaneceram leitoras assíduas de variadas tipologias literárias e demonstraram ter aprofundado ainda mais o prazer



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

pela leitura, como C. L. P. *“...olha na realidade tem livros...até hoje tem livros que eu me pego assim, eles são tão bons, tão gostosos de ler que você fica amarrando pra não chegar logo no final...”*

A professora mergulha no universo dos livros que lê que chega a definir o final da leitura como uma perda de amigos queridos cuja trajetória ela acompanhou atentamente. *“Essa sensação de perda eu tinha quando é...eu tenho quando acaba um bom livro é justamente isso, eu estou me despedindo daqueles meus amigos que estiveram ali...personagens que estiveram ali comigo o tempo inteiro né”* (C. L. P)

Não só da possibilidade de mergulhar no universo fantástico de uma obra de ficção fez a trajetória de leitura de nossas professoras. M. C. G. enfatizou que gostava de ler de tudo, *“porque leitura pra mim é de um pedaço de jornal a tudo”*, assim Z. G. C. que apesar dos *“problemas de vista”* lê tudo que encontra:

eu não consigo , por exemplo, tomar um remédio , comprar um remédio em uma farmácia que o médico me passe, que eu chegue em casa e que não abra a bula pra ler a função mesmo daquele remédio, eu não consigo é... receber um convite que eu não leia todo detalhadamente, eu não consigo é estar num lugar onde tem uma revista, seja ela Caras, seja ela Veja, Época... onde for eu tô sempre procurando. (Z. G. C)

O prazer da leitura para a professora tem a ver com a descoberta, o novo, como ela mesma diz, *“eu tenho o prazer da descoberta, o prazer da realização, o prazer do novo”* que ela vivencia dedicando-se enquanto leitora a diversos temas diferentes, de espiritualidade a livros específicos da área de educação e revistas.

São, assim, multifacetados os motivos pelos quais, entre as entrevistadas, os livros, os autores e os personagens estabelecem relações que produzem, para além de um encantamento momentâneo e particular, uma vivencia em que leitura e livros passam a ser constituintes de suas vidas e de suas singularidades.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

As práticas educativas e leitoras das mulheres no Brasil, constituíram-se por longos anos restritas, fruto de uma sociedade patriarcal, que coibia a participação das mulheres em assuntos que não fossem domésticos, e com uma educação voltada somente para as prendas do lar.

Ainda que tenham se constituído leitoras entre as décadas de 30 e 40, nossas professoras tiveram na família um apoio como mediadora, ainda que os pais fossem, na maioria, analfabetos ou semi-analfabetos. As práticas de leitura vivenciadas no ambiente familiar, não só aproximaram nossas leitoras do material escrito, como também imprimiram marcas afetivas, que contribuíram para que pudessem desenvolver uma relação positiva com a leitura, especialmente pelo vínculo que se estabelece entre aquele que lê e aquele que escuta, estimula o gosto e o prazer pela leitura.

Os diferentes relatos fornecem pistas para potenciais estratégias de resgate da formação leitora em contextos nos quais o livro não mais apresenta o mesmo fascínio que despertava na geração de nossas professoras, postas em prática na família e na escola por mulheres que perceberam sua importância para a reescrita de suas histórias de vida.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jane. **Ler as letras**: por que educar meninas e mulheres? Universidade Metodista de São Paulo: Campinas: Autores Associados, 2007.
- BOSSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 2ª edição, Petrópolis: Vozes, 1994.
- MANOEL, Ivan A. **Igreja e educação feminina** (1859-1919) uma face do conservadorismo. São Paulo, SP: UNESP, 1996.
- MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Unesp, 1998.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História, n.10. São Paulo: PUC-SP, 1993.

RIBEIRO, Arilda I. M. "Mulheres educadas na colônia". In **500 anos de educação no Brasil**. Lopes, E. M. T e FARIA, L.M.F. e VEIGA, C.G. (orgs). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler**: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. São Paulo: Cortez, 2002.

WELTER, Bárbara. The Cult of True womanhood: 1820/1860. In: GORDON, Michael.

American family in social-historical perspective. New York: Saint Martin Press, 1973.

ZILBERMAN, Regina. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC. São Paulo, 2000.