

As diferentes censuras: leitoras e leituras

Alexandra Santos Pinheiro¹

Resumo

O texto apresenta entrevistas realizadas ao longo de 2008 a 2010, com mulheres de diferentes ocupações: dona de casa, professora, escritora, administradora. A voz feminina destacada nesse trabalho permite observar que a censura que marcou a história do livro e da leitura ainda se faz presente no século XX. Ao rememorar suas trajetórias de leitura, vêm à tona a vigilância paterna e materna e as críticas e proibições dos maridos. Como se percebe, na vida dessas mulheres, os censores não as prendiam, não as excomungavam e nem as torturavam fisicamente, mas suas ações deixaram marcas, desafios e sentimentos de culpa a serem superados.

Palavras-chave

Literatura; leitura; censura.

Abstract

This article presents interviews that took place from 2008 to 2010, with women of different occupations: housewife, teacher, writer, administrator. The female voice highlighted in this paper allows us to observe that the censorship that marked the history of books and reading is still present in the twentieth century. By remembering their reading history, the maternal and paternal surveillance and their husbands' criticism and prohibitions come up. As one can see, in these women's lives, the censors did not hold them, excommunicate them, or tortured them physically, but their actions left scars, challenges and feelings of guilt to be overcome.

Keywords

Literature; reading; censorship.

¹ Professora adjunta da UFGD. Atua nos temas: Literatura e gênero; História da Leitura. Ministra as disciplinas de Teoria Literária na graduação e Literatura e História no mestrado.

Introdução

Era muito difícil, naquele tempo, era muito difícil. No meu tempo da mocidade, nós reuníamos as moças e os rapazes, nós formávamos uma roda na rua e a gente cantava as modinhas, ciranda cirandinha, nós brincávamos de passar o anel. Amigo ou amiga nos jogos de salão. Mas, assim, um período de leitura nunca tinha ninguém, nem pra incentivar, nós nunca tivemos. Eu, por exemplo, li muito, mas era porque eu sempre gostei de ler, mas não por incentivo de alguma outra pessoa, nunca a gente teve, nunca... (fragmento da entrevista de Senhora B²).

O presente artigo é resultado do projeto “Histórias de Leitura em Dourados (1925-1980): transcrição e análise de entrevistas”, desenvolvido de setembro de 2010 a junho de 2011. A proposta de trabalho visava a transcrever e analisar quatro das 30 entrevistas realizadas durante o projeto de pesquisa da professora Alexandra Santos Pinheiro, “Histórias de Leitura em Dourados (1925-1980): livros, leitores(as), escritores(as), escolas e bibliotecas”. A partir das memórias das senhoras entrevistadas, pretendemos interpretar os sentidos da leitura para mulheres que não concluíram a educação básica. A análise está pautada na História da leitura e nos conceitos de relação de gênero, memória e identidade.

No caso dessa análise, interessava-nos perceber, a partir das lembranças de senhoras que se representam como leitoras, o lugar do livro na vida de mulheres e de como elas se apropriaram das leituras para significar ou ressignificar suas vidas e suas relações interpessoais. Na concepção que se adota, a leitura não deve, como assinala Chartier (2002, p. 70), ser vista apenas como “operação abstrata de inteligência”. Nessa perspectiva, inserimos a leitura em um contexto social, cultural e histórico. Olhar para a história do livro e da leitura implica perceber as diferentes maneiras

como o material impresso foi promovido e/ou difundido e/ou proibido ao longo da história. Além disso, o estudo do livro e da leitura em diferentes comunidades e situações históricas permite compreender a sua força no processo de provocar transformações sociais e culturais. Para tratar dessa questão, é importante acentuar a função do conceito de apropriação, que busca entender:

uma história social dos usos e das interpretações relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem. Dar assim atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, sustentam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas também em muitas outras) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, quer sejam filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER 2002, p.68).

Ao ouvir os relatos das senhoras que aceitaram participar da pesquisa, inquietamo-nos em perceber que, para a maioria, a apropriação das leituras que lhes eram permitidas recaía, geralmente, sobre as tarefas incumbidas a elas. “Fui pouco à escola, tudo que precisava saber para cuidar da casa encontrei nos livros” (Senhora B). Quando se pergunta sobre as histórias ficcionais, é destacado o discurso em torno do bom comportamento, que se aprende com as heroínas do romance ou com as histórias das vidas de santos. As vozes que destacamos neste trabalho, há que se enfatizar, rememoram as proibições que enfrentaram ao longo de sua formação: sair da escola para evitar “namoricos”; acompanhar a formação universitária dos irmãos, restando a elas os cursos de como ser “dona de casa”;

² Apesar da autorização para divulgar a identidade das entrevistadas, optaremos por nomeá-las por Senhora A, B, C e D.

submeter-se à vigilância da mãe para conferir se as leituras não eram “desagráveis”. Da mesma forma, as lembranças apontam para as diferentes formas de burlar as regras e permitir momentos de leitura: mentir para o marido para passar a tarde na biblioteca; esconder livros dentro da capa da Bíblia; ficar escondida atrás da porta para ouvir os causos contados pelo pai.

O que chama a atenção nessas lembranças é a forma com que se pretendia controlar o conhecimento de filhas e esposas. Mesmo não sendo de forma consciente, maridos e pais (inclusive mães) trazem em seus atos a noção, ainda que empírica, de que livro/leitura é algo perigoso: “Em nenhum outro campo, a história se repete tanto como no caso da evolução da leitura, visto que cada nova geração de leitores tem de passar pelos mesmos estágios de aprendizagem e de experiência do processo como seus predecessores.” (CHARTIER, 2002, 116).

Marcia Abreu (1999), ao estudar os “caminhos do livro” no Brasil, destaca os pareceres de médicos, no século XVII e XVIII em relação à leitura; eis o que alertava Tissot, em 1775:

Os inconvenientes dos livros frívolos são de fazer perder tempo e fatigar a vista; mas aqueles que, pela força e ligação das idéias, elevam a alma para fora dela mesma, e a forçam a meditar, usam o espírito e esgotam o corpo; e quanto mais este prazer for vivo e prolongado, mais as conseqüências serão funestas (...). O cérebro que é, se me permitem a comparação, o teatro da guerra, os nervos que dele retiram sua origem, e o estômago que tem muitos nervos bastante sensíveis são as partes que mais sofrem ordinariamente com o trabalho excessivo do espírito; mas não há quase nenhuma que não se ressinta se a causa continua a agir durante muito tempo (TISSOT, 1775, *apud* ABREU, 1999, p.10).

Entre os “livros frívolos” destacados por Tissot estão os romances. A leitura ficcional, como se observa, sempre povoou o imaginário daqueles que se preocupavam com a preservação da

saúde física e a manutenção “dos bons costumes”. Não por acaso, algumas das entrevistadas vão rememorar pessoas (geralmente mulheres) que ficaram loucas por lerem em excesso. A censura, além das pesquisas médicas divulgadas na época, contava com as leis instituídas pela Real Mesa Censória. Em 1768, a pedido do Marquês de Pombal, tomava-se o cuidado de não permitir a circulação, em Portugal e em suas colônias, dos seguintes livros:

1. os livros de autores ateus,
2. os de autores protestantes que combatessem o poder espiritual do Papa e dos bispos ou atacassem os artigos da Fé Católica,
3. os que negassem a obediência ao Papa,
4. os livros de feitiçaria, quiromancia, magia e astrologia,
5. os que, apoiados num falso fervor religioso, levassem à superstição ou fanatismo,
6. os livros obscenos,
7. os infamatórios,
8. os que contivessem “sugestões de que se siga perturbação do estado político e civil e desprezando os justos e prudentes dictames dos direitos divinos, natural e das gentes, ou permitem ao Soberano tudo contra o bem comum do vassalo, ou vão na outra extremidade fomentar a abominável seita dos sacrilégios monarcomacos...que tudo concedem ao Povo contra as sagradas e invioláveis pessoas dos Príncipes,
9. os que utilizam os textos das Sagradas Escrituras em sentido diferente do usado pela Igreja,
10. dos autores que misturassem artigos de fé com os de mera disciplina,
11. os que impugnassem os Direitos, Leis, Costumes, Privilégios etc da Coroa e dos Vassallos,
12. as obras “dos pervertidos filósofos destes últimos tempos...”

13. os livros publicados na Holanda e na Suíça atribuídos a advogados do Parlamento da França e que tratavam da separação entre o “Sacerdócio e o Império,”
14. todas as obras de autores jesuítas baseadas na “autoridade extrínseca da razão particular,”
15. os livros “compostos para o Ensino das Escolas Menores que forem contrários ao sistema estabelecido por lei anterior,” [...] (MARTINO; SAPATERRA, 2011, n.p.).

Marcia Abreu chama a atenção para o fato de que a liberdade de escolha do leitor deveria ser exercida em conformidade com “um conjunto previamente constituído com base em interesses e preferências que não eram necessariamente os seus” (ABREU, 1999, p. 30). O que almejamos, ao chamar a atenção para a história de censura vivenciada por leitores de diferentes épocas, é demonstrar que a experiência vivenciada pelas mulheres leitoras que participam desta pesquisa é justificada por um conjunto de regras que regulamentou o acesso ao material impresso. No caso deste trabalho, que traz a voz feminina, é preciso lembrar que o acesso à instrução formal foi um dos primeiros obstáculos a ser superado para usufruir o direito à leitura. Louro lembra que:

A escola como espaço social que foi se tornando, historicamente, nas sociedades urbanas ocidentais, um *locus* privilegiado para a formação de meninos e meninas, homens e mulheres é, ela própria, um espaço generificado, isto é, um espaço atravessado pelas representações de gênero. Em nosso país, como em vários outros, esse espaço foi, à princípio, marcadamente masculino. (LOURO, 1997, p. 437).

Ao iniciar a pesquisa em 2008, o questionamento recaía acerca do lugar dos livros na formação da história do município de Dourados. Ao caminhar para o encerramento do trabalho, o olhar direciona-se para as vozes de mulheres que se lembram dos esforços feitos para realizarem suas leituras.

A maioria, apesar de marcada pela pouca escolaridade, mostra o quanto se apropriou de autores considerados eruditos: Victor Hugo, Alexandre Dumas, Machado de Assis, José de Alencar, Graciliano Ramos. Em um depoimento emocionado, uma entrevista destacou: “Ah, quando eu leio é bom demais. Eu já nem estou mais aqui. Eu estou nos esgotos de Paris... Paris era puro esgoto, sabia?” Apesar das censuras experimentadas, as vozes que passamos a analisar demonstram as formas encontradas para conseguirem o acesso à leitura.

Leitura e superação: memórias

As entrevistadas teceram narrativas criadas mediante suas lembranças. São sujeitos que voltam ao passado, mas que não o encontram mais tal qual era, pelo contrário, reinventam-no a partir das experiências que separam os acontecimentos passados dos de hoje. Ecléa Bosi, em *Memória e sociedade*, lembra que o processo de rememorar não constrói nem anula o tempo, e acrescenta que, “ao fazer cair a barreira que separa o presente do passado, lança uma ponte entre o mundo dos vivos e o do além, ao qual retorna tudo o que deixou à luz do sol. Realiza uma evocação.” (BOSI, 1994, p.59).

Nesse sentido, é significativo evidenciar as cogitações de Halbwachs, no livro *A memória coletiva* (2006), em que o autor destaca o fato de que a memória possui elementos inerentes às nossas subjetividades, seleciona e expõe aspectos mais significativos, como os de coletivo, pois as nossas memórias participam de um processo de coletivização – não vivemos isolados no mundo, é no/com o mundo que interagimos, dentro do processo de humanização. Dessa forma, as lembranças de fatos ocorridos ganham amplidão de sentidos quando conseguimos introduzir outras vozes que procuram, nos dizeres de Durval Muniz (2007), inventar o seu passado como o passado histórico, ampliando o horizonte analítico dos fatos estudados. Para Loiva Félix,

A memória acaba quando se rompem os laços afetivos e sociais de identidade, já que seu suporte é o grupo social. É este que permite a *reconstrução de memórias*, pois quem desaparece é o indivíduo e não o grupo. Essa dimensão social da memória e da identidade explica também por que não podemos considerar identidade como um dado pronto, um produto social acabado. (FÉLIX, 1998, p.40).

Félix permite afirmar que, no ato de lembrar, servimo-nos de “campos de significados” – os quadros sociais – que nos servem de pontos de referência. Da rememoração dos entrevistados, apreendemos os sentidos de identificação, de esquecimento e de negação de sujeitos que se inserem enquanto leitores. Relembrem seu passado e observam-se como diferentes em meio à estrutura cultural do município. Sabemos que o processo de consolidação da identidade não é algo harmonioso e encerrado em si, uma vez que é fruto do conflito resultante dos diferentes. Como afirma Loiva Félix, “a identidade tem que ser percebida, captada e construída e em permanente transformação, isto é, enquanto processo. Logo, a identidade pressupõe um elo com a história passada e com a memória do grupo.” (FÉLIX, 1998, p.42).

O primeiro obstáculo rememorado pela maioria das senhoras que participaram das entrevistas foi o acesso à escola. Os limites foram colocados tanto pela autoridade dos pais (ou avôs) quanto pela atitude de alguns professores:

Eu questioneei uma vírgula com o professor Ernani, e ele me colocou de castigo. Depois, me expulsou da escola, alegando que eu queria saber mais do que ele. Quando cresci, não pude estudar, porque tinha as obrigações de dona de casa. (Senhora A).

Nasci no estado de São Paulo. Tinha sete irmãos homens, só eu de mulher. Tirei a quarta série, e fui para Presidente Prudente, louca para estudar, mas minha mãe disse: “Bem, seus irmãos são homens e não estudaram, então você também não precisa estudar. Você tem que aprender a cozinhar e a costurar”. —

Depois, em 1955 ou 1956, minha mãe me deixou fazer um curso para ser dona de casa. (Senhora B).

Interessante a forma com que a Senhora B conclui a sua lembrança: “Aprendi de tudo. Depois, eu consegui que minha mãe me pagasse um curso de datilografia”. Aceitar fazer “o curso para ser dona de casa”, imposto pela mãe, não deixou de representar uma maneira de conquistar a sua confiança para a possibilidade de realizar outros projetos. Depois de casada, teve a autorização do marido para voltar aos estudos, mas a mãe ainda protestou:

Depois de um tempo (Dourados, 1962), o estado ofereceu um curso de magistério de férias. Ai eu pedi para o meu marido deixar eu estudar. Apareceu, em seguida, o superior normal de férias. Minha mãe me escrevia brava: “o que é isso? Você casou para cuidar do marido.” (Senhora B).

Em *Historias e costumes do Brasil*, Expilly destaca o que seria uma mulher instruída: “Uma mulher já é bastante instruída quando lê corretamente as suas orações e sabe escrever a receita da goiabada. Mais do que isso seria um perigo para o lar.” (EXPILLY, 1935, p.401). Em qual perspectiva se acentua a questão do “perigo”? É preciso, ao que parece, controlar o conhecimento que a mulher possa ter. Se sua função é zelar pelo lar, cuidando das necessidades do marido e dos filhos, que as leituras destinadas estejam em conformidade com esse propósito. Em sua pesquisa, Louro destaca que,

[...] a educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora de futuros cidadãos. (LOURO, 1997, p.447).

A memória da Senhora D traz à tona a presença de um pai leitor, que lhe trazia livros comprados em Campo Grande ou emprestados de parentes. Um pai que contava história, lia junto com os filhos, mas que, preocupado com a reputação moral da filha, tira-a da escola antes de ela concluir a primeira fase do Ensino Fundamental:

Estudei até a terceira série. Meu pai me tirou da escola porque achava que mulher não precisava estudar muito. Ia ter que ficar em casa mesmo para cuidar dos filhos e do marido. (Senhora D).

A tentativa de tirar da mulher o direito à escolarização, foi, sem sombra de dúvidas, uma forma de manter a dominação sobre ela. Bourdieu contribui para o debate, quando discute a força do “poder simbólico” que regulamenta algumas relações.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os “sistemas simbólicos” cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra [...]. (BOURDIEU, 2001, p. 11).

Com exceção da Senhora A, que foi expulsa da escola devido à arrogância do professor, “alegando que [...] queria saber mais do que ele”, as outras duas foram proibidas por seus pais de permanecerem na escola. Para ambas já se havia traçado o destino: “vão ficar em casa”, portanto, precisavam saber dos conhecimentos próprios da casa. A Senhora A, por exemplo, precisou, quando adulta e mãe, superar a intolerância do marido para voltar a estudar:

[...] meu marido me proibia de escrever; dizia que não era coisa de mulher casada. Não tinha também liberdade de estudar.. Então, usei uma tática diferente: passei a investir no meu marido. Passei a incentivá-lo a estudar. Ele terminou o Ensino Médio, depois fez Direito e passou a conviver com pessoas letradas, sábias. Depois, passou a permitir que eu escrevesse. (Senhora A).

A convivência com “pessoas letradas”, entretanto, não impediu seu marido de, recentemente, queimar os seus cadernos de poesias no meio do quintal³. Diante do quatro inicial, ou seja, mulheres, donas de casa e com pouca escolaridade, parece ser difícil pensar em práticas de leitura, principalmente, nas leituras consideradas pela academia. Todavia, a lista de obras lidas por essas mulheres alimentou o nosso entusiasmo pela pesquisa.

Eu li toda aquela coleção que chamávamos Coleção das Moças⁴, aqueles livros eram, alguns até baseados em vida real, eu li todos eles e que ficaram na memória. O tronco do Ipê, um livro maravilhoso. Tem um livro espírita As memórias de Padre Germano, muito bom o livro, aquele livro é baseado na vida real, muito bom, um livro que me guardou... Sabe foram tantos livros, livros sobre a fundação histórica, fundação do Brasil. Padre Anchieta, aquelas passagens lá por Santos, mais tarde lá por São Paulo, praquela largo do Brás onde tem hoje tem aqueles conventos, aquelas igrejas aquele tempo... Então esses livros, sempre gostei muito de história, a fundação lá da Bahia, de Porto Seguro, onde o Brasil começou. Então todos esses livros ligados a nossa história eu li e muita coisa eu guardei e muita coisa eu aprendi porque sempre gostei. Gostava dos romances, mas a minha preferência era sempre um

³ Fato narrado quando a filmadora estava desligada.

⁴ Ela está provavelmente se referindo à coleção “Biblioteca das Moças”, organizada entre 1920 e 1960. Cf. CUNHA, M. T. S. *Armadilhas da sedução*. Os romances de M.Delly. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

livro baseado na vida real, ou então sobre história, a fundação, a nossa origem, o nosso dia-a-dia... Então muita coisa me serviu de lição como foi se um banco escolar que eu tivesse frequentado. (Senhora A).

A coleção Biblioteca das Moças, pelo que indica do trabalho de Maria Teresa Santos Cunha (1999) foi extremamente aceita na época. Dessa coleção faziam parte as obras clássicas *Polyana Moça* e *Polyana Menina*. A indicação da obra *O Tronco do Ipê*, de José de Alencar, o autor mais citado pelas entrevistas, também é compreensível. Chama a atenção, num primeiro momento, a indicação do livro espírita *As memórias de Padre Germano*, psicografado por Amalia Domingo Soler, no final do século XIX. De acordo com a informação na contracapa do livro, ele foi publicado no Brasil a partir de 1932. Tendo em vista que a Senhora A era extremamente católica, chama a atenção a lembrança desse livro espírita, ditado pelo espírito de um Padre Germano que, ao se lembrar de sua encarnação como sacerdote, questiona a hipocrisia da igreja católica. Mais interessante ainda é a afirmação da entrevistada em dizer que esse livro “é baseado na vida real”. A Senhora A complementa: “*Gostava dos romances, mas a minha preferência era sempre um livro baseado na vida real*”. Passa a citar os livros de história que leu e encerra com a autoridade de quem efetivamente se apropriou dos livros lidos: “*Então muita coisa me serviu de lição como fosse um banco escolar que eu tivesse frequentado*”. Segundo Roger Chartier, é exatamente essa a função de um livro: “[...] inscrevê-lo na memória ou [...] transformá-lo em experiência [...]” (CHARTIER, 1999, p. 154).

A menina que é expulsa da escola e se vê impossibilitada de voltar, quando adulta, por causa dos compromissos de esposa e mãe, fez dos livros seu “banco escolar”: “O que eu aprendi, aprendi lendo.” (Senhora A). Em 2008, a Senhora A tinha 96 anos, não demonstrava, no processo de recordar, nenhum ressentimento do passado de limitações. Seu discurso

é voltado para o presente e para o futuro, numa tentativa de que sua experiência faça diferença para as novas gerações:

Eu recomendo aos professores, façam com que os alunos gostem de ler. O livro é um grande companheiro. As crianças de hoje não falam “por favor”. Os alunos não trazem de casa princípios. A escola dá instrução, mas a educação vem de casa. (Senhora A).

No final da entrevista, procura demonstrar de que maneira fez a diferença com seus filhos. No início de sua fala, rememorou o fato de que ninguém teria incentivado-a a ler ou lhe contado histórias. Com seus filhos, apesar do cansaço com a lida doméstica e com o pequeno comércio, o momento da leitura era assegurado:

Depois muitas vezes eu tinha, eu trabalhava muito, mas eu tinha uma obrigação de antes de dormir, antes de fazer as orações da noite, eu deixava tudo, a louça da cozinha, naquele tempo, não tinha água encanada, a gente tinha água do poço pra pôr nas chaleiras pra esquentar pra lavar louça, então eu punha tudo em uma bacia as louças, numa mesinha na cozinha, cobria e ia sentar com eles pra contar uma história. Isso fazia parte da rotina do encerramento do dia. Cada um tinha um banquinho, eles se sentavam, eu sentava numa poltrona, eles se sentavam em volta e se estava frio punha uma manta, um cobertorzinho. Daí contava “Chapeuzinho Vermelho”, “Branca de Neve e os Sete Anões”, aquelas historinhas do era uma vez... Então depois vai chegando um tempo, já ia chegando um tempo que precisava de coisa nova, então eu tinha que arrumar um tempo e procurar alguma coisa, uma história que eu pudesse contar. (Senhora A).

Há que se notar que, em mais de duas horas de entrevista, a Senhora A se refere ao marido apenas uma vez, quando explica

que ele lhe foi arrumado pelo avô e que com ele viveu por mais de 50 anos. Nos momentos de leitura e na rotina da casa apenas a sua imagem e a dos filhos são rememoradas por ela.

A Senhora B, apesar de a mãe não lhe ter permitido o acesso aos estudos, também teve uma infância marcada pela contação de histórias e pelo incentivo à leitura:

Minha mãe me contava muita história de fadas e de reis. Eu lia quando era criança, mas em casa não tinha livro de literatura, só histórias para gente aprender, como a do “Menino Mentiroso”. (Senhora B).

Na voz da entrevistada, notamos a marca divisória entre Literatura e “histórias para gente aprender”. Como exemplo das histórias que fazem aprender, ela cita o conto moralista “Menino Mentiroso”. Mesmo que de forma empírica, a Senhora B traz em seu discurso uma definição que marcou o texto literário. Luiz Costa Lima (2006) procura realizar uma síntese das definições atribuídas à literatura. Schlegel, Madame de Staël e Chateaubriand são lembrados. O interessante desse percurso histórico é perceber como a Literatura esteve, por algum tempo, dissociada do texto político:

Entre a vida tal como vivida e o romance, o esquema compositivo havia de originar uma forma, particular, específica. A forma é, portanto, o meio de travessia entre a vida e o texto. (LIMA, 2006, p.324).

Madame de Staël, ao destacar a função do texto narrativo de retratar a vida, também observa sua importância na preservação dos valores morais e religiosos que regem os comportamentos humanos (LIMA, 2006, p. 326). A Senhora B, portanto, percebe na literatura algo que faz mais do que apenas ensinar valores. Apesar da pouca escolaridade, ela chegou a Dourados em 1962 e decidiu ministrar aulas para as crianças que viviam nos arredores da fazenda de seu marido:

[...] as crianças precisavam viajar um dia todo para estudar. Então, eu decidi dar aula. Meu marido construiu um quatinho e eu comecei a dar aula de forma multisseriada. Eu tinha mais de 40 alunos. (Senhora B).

Mais uma vez, a Senhora B nega o trabalho com textos literários: “Não tinha o trabalho de literatura, eu contava as historinhas para eles.” Os momentos de leituras eram realizados pela dinâmica da professora que reproduzia o material em mimeógrafo feito com gelatina: “Eu aprendi a fazer mimeógrafo com gelatina e reproduzia textos curtos.” Depois desse processo de superação dos limites colocados pela mãe e pelos deveres do casamento, a Senhora B conclui a entrevista contando uma história narrada por seu avô: “a história do homem punido por ser ambicioso”. Apesar de ter se apropriado de outras vivências que não apenas as permitidas por sua mãe, a Senhora B ainda traz como referências os ensinamentos proporcionados pelos contos moralistas e religiosos que marcaram a sua história de vida.

A experiência de vida da Senhora C, por sua vez, deu-se toda na zona rural. Para o campo nos deslocamos para ouvi-la e registrar as suas lembranças de leitura e de vida. Dentre os livros recordados durante a infância, estão: “Cartilha Vamos Estudar”; “Contos Brasileiros”; “Primeiras lições úteis”; “Doze caravelas”; a *Revista Cruzeiro*; “Geografia atlas” (“que a gente decorou”, conforme a entrevistada faz questão de salientar). Romances pequenos, como: “O pavão misterioso”; “Zezinho e Mariquinhas” (“lembro de cor”); “Zé Garcia”; “O rei do cangaço”:

A revista Cruzeiro, que um vizinho passava para gente. Eu e minha irmã decoramos o livro de geografia, porque a gente gostava de ler, mas tinha pouca coisa para ler. (Senhora C).

O pouco material impresso e a informação de que ela e a irmã decoravam algumas leituras confirma-se quando a Senhora

C, em determinado momento da entrevista, passou a declamar versos do “Pavão Misterioso”⁵. Depois de casada, com os filhos na escola, a Senhora C se apropriou de leituras mais variadas. Para cada obra citada, ela tece um pequeno comentário:

“Amor de perdição” (gostei do enredo, mas no final todos morrem); “A mão e a luva”; “Os miseráveis” (esse eu lembro quem escreveu, o Victor Hugo); o “Grande sertão: veredas” (eu estava louca que Diadorim falasse que era uma mulher. Eu gostava das fotonovelas porque falava muito de amor e a gente não conhecia aquilo, só via ali.” (Senhora C).

Os livros de sua preferência eram os de final feliz: “Eu só gostava de história que tinha final feliz”. Interessante destacar que essa senhora vai relatar alguns desafios que necessitou superar em suas práticas de leitura. A falta de material de leitura na infância e a pouca atenção dada aos filhos pelo pai, que ela descreve como grande leitor: “Meu pai gostava muito de ler. Essas coisas da guerra, ele sabia como se estivesse lá.” Todavia, não havia permissão para que os filhos participassem dos momentos em que o pai narrava, na varanda da casa, para os vizinhos, as coisas que aprendia nos livros: “a gente ficava quietinho, dentro de casa, atrás da porta, ouvindo o que meu pai contava para os vizinhos. Só assim a gente ouvia as histórias dele.” Num segundo momento, depois de casada, o obstáculo passou a ser o marido:

Meu marido não gostava que eu lesse fotonovela. Ele tinha ciúmes, dizia que não era apropriado para uma mulher casada. Para conseguir ler minhas fotonovelas, eu lia escondido. (Senhora C).

Entre as artimanhas de ler escondido, estava a alternativa

de esconder os livros dentro da capa da *Bíblia*. Para a Senhora C, que sempre morou no campo, ler é um lazer: “Eu fazia o serviço depressa e já ia ler.” Numa perspectiva de leitura que permite o deslocamento para outros mundos, como sugere Antonio Candido (2004) e Todorov (2009), a entrevistada demonstra o quanto se apropriar de leitura pode significar uma forma de se rebelar contra os limites impostos:

Quando eu leio os Miseráveis eu estou lá em Paris, andando por aqueles esgotos, onde eu nunca poderei ir. (Senhora C).

Filha adotiva, a Senhora D, como já se destacou neste texto, iniciou a prática de leitura em casa, na companhia do pai. Administrador de uma fazenda, o pai trazia os livros das viagens que fazia para Campo Grande e da casa de parentes. Ele seria o responsável pela seleção do que poderia ser lido: “Nós líamos o que nosso pai lia. Ele sempre trazia livros que todos podiam ler.” Esse homem, que promovia o acesso aos livros, é o mesmo que retira suas filhas da escola, com medo de que namorassem escondido.

Dentre os livros rememorados estão:

“Ronda de estrelas” marcou profundamente minha infância. Também amei JG de Araújo Jorge. Li muito José de Alencar; Guimarães Rosa; Castro Alves; Sidney Sheldon; Florbela Espanca, uma mulher para além de seu tempo. Primeiro livro que comprei foi em 1972, quando trabalhei no Ministério Público, comprei a Coleção Barsa, depois comprei a “Divina Comédia”. Comprei depois uma coleção de dicionários. (Senhora D).

⁵ A obra *Romance do Pavão Misterioso* é um dos maiores clássicos do cordel. Escrito nos finais dos anos 20 do século XIX por José Camelo de Melo Rezende, foi um dos cordéis mais lidos.

Ao lado de José de Alencar, Florbela Espanca, Guimarães Rosa, Castro Alves e de obras como *A Divina Comédia*, a leitora insere a aquisição de dicionários, o *best-seller* Sidney Sheldon e o livro de poemas “Ronda de estrelas”, publicado em 1955, por Petrarca da Cunha Melo Maranhão. Ao que parece, a maioria das obras⁶ foi adquirida após o casamento: “meu marido achava que era um dinheiro perdido, gastar com livros.” Depois de falar de suas leituras, a Senhora D passa a tratar das narrativas e poemas que escreveu (a maioria queimada há pouco tempo pelo marido). Mostra-nos um romance que o marido a proibiu de publicar por medo de que as pessoas confundissem as personagens com as pessoas da família deles:

Hoje eu ainda não posso escrever tudo o que penso, porque ainda há a cobrança da sociedade, tenho a liberdade interna, mas não a social. Eu nasci aqui e as pessoas costumam confundir personagem com autor. (Senhora D).

Os limites parecem não ter fim. A infância cheia de livros indicados pelo pai, mas sem o direito a escola. O casamento com um homem que, apesar de ela incentivar a estudar e de conviver com “pessoas letradas”, não ressignificou as representações aprendidas ao longo de sua vida.

A relação de representação é assim turvada pela fragilidade da imaginação, que faz com que se tome o engodo pela verdade, que considera os sinais visíveis como indícios seguros de uma realidade que não existe. Assim desviada, a representação transforma-se em máquina de fabricar respeito e submissão, em um instrumento que produz uma imposição interiorizada, necessária lá onde falta o possível recurso à força bruta. (CHARTIER, 2002, p. 75).

Ao discutir a função da representação, Chartier nos permite visualizar a dificuldade que se há em romper com os paradigmas aprendidos ao longo de nossa vida. O pai da Senhora D e a mãe da Senhora B aprenderam que o lugar da mulher é em casa, zelando pelo hotobem estar dos filhos e do marido. Quando repassam esse modelo para suas filhas, estão colocando em prática a lição aprendida. A Senhora D, perto dos seus 70 anos, não se sente livre socialmente apenas internamente: “*tenho a liberdade interna, mas não a social*”. Nem a autoridade do marido pode impedi-la de desejar, pensar e criar mundos em seus romances. Mas ao publicar, ainda há o perigo do olhar do outro. Esse olhar que pode puni-la, caso suas representações literárias fujam dos modelos sociais impostos.

A difícil tarefa de concluir

As vozes dessas leitoras sugerem muitos questionamentos, não se encerram apenas nos conceitos de práticas de leitura, memória ou identidade. Suas lembranças nos fazem pensar na história do livro e no quanto o acesso a esse bem perpassou a vigilância da igreja, da sociedade e da família. Pensar no lugar que o livro ocupa em suas vidas também exige o olhar cauteloso e às vezes resignado desse sujeito que, nas relações de gênero, ocupa o “segundo sexo” (BEAUVOIR, 2001). As senhoras, objetos desta pesquisa, permitem a análise de sonhos, fugas e apropriações de outras realidades, que não a imposta, mesmo que essa realidade se efetive apenas na “verdade simbólica” (PESAVENTO, 2006) do texto literário.

Para o presente artigo, a proposta foi a de compreender, a partir das lembranças das senhoras entrevistadas, como as marcas da censura experimentada por leitores ao longo da história se fazem presentes nas experiências de mulheres nascidas no século XX. As dificuldades relatadas para se ter acesso a literatura

⁶ A Senhora D tem duas prateleiras preenchidas com livros literários e por dicionários.

também permite compreender porque hoje o livro ainda é visto como artigo de luxo, um bem cultural para poucos.

Referências

- ABREU, Marcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas-SP, Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo, FAPESP, 1999.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *História: a arte de inventar o passado*. Ensaios de teoria da História. Bauru: Edusc, 2007.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução de Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- BOSI, E. *Memória e sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- CANDIDO, A. *Vários escritos*. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas Cidades; Ouro sobre Azul, 2004, p.169-191.
- CHARTIER, R. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Tradução de Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador; conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: UNESP/IMESP, 1999.
- CUNHA, M. T. S. *Armadilhas da sedução*. Os romances de M.Delly. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- EXPILLY, C. *Mulheres e costumes no Brasil*. Tradução de Gastão Peralva. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.
- FÉLIX, L. O. *História e memória: a problemática da pesquisa*. Passo Fundo: Ediupf, 1998.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.
- LIMA, L. C.. *História, Ficção, Literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, M. D. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002. p.443-481.
- PESAVENTO, S. J. História & literatura: uma *velha-nova* história. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*, Debathotoes, 2006. Disponível em: <<http://nuevomundo.revues.org/1560>>. Acesso em: 12 abr. 2011.
- MARTINO, A.; SAPATERRA, A. P. A Censura no Brasil do século XVI ao século XIX. Disponível em: <<http://maniadehistoria.wordpress.com/historia-da-censura-ao-livro-no-brasil-colonial/>>. Acesso em: 10 abr. 2011.
- TODOROV, T. *A literatura em perigo*. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro, 2009.

Recebido em 26 de agosto de 2011 e aceito em 8 de fevereiro de 2012.