

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO
DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS –
PROFLETRAS**

Dissertação

ARIANE CARLA MENDONÇA DA SILVA

**Autoria feminina em materiais didáticos contemporâneos para o Ensino
Fundamental: uma crítica ao cânone literário**

Seropédica
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Autoria feminina em materiais didáticos contemporâneos para o Ensino Fundamental: uma crítica ao cânone literário

ARIANE CARLA MENDONÇA DA SILVA

Sob a orientação do Professor Doutor
Marcos Estevão Gomes Pasche

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau **Mestra em Letras**, no Curso de Mestrado Profissional em Letras, Área de Concentração Linguagens e Letramentos, Linha de Pesquisa Estudos Literários.

Seropédica

2023

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001.

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586a Silva, Ariane Carla Mendonça da, 1987-
Autoria feminina em materiais didáticos contemporâneos para o Ensino Fundamental: uma crítica ao cânone literário. / Ariane Carla Mendonça da Silva. - Rio de Janeiro, 2023.
125 f.: il.

Orientador: Marcos Estevão Gomes Pasche.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Profletras/Mestrado Profissional em Letras, 2023.

1. Autoria feminina. 2. BNCC. 3. Ensino de Literatura. 4. Materiais Didáticos. I. Pasche, Marcos Estevão Gomes, 1981-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Profletras/Mestrado Profissional em Letras III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

ARIANE CARLA MENDONÇA DA SILVA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramentos.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM: 19 de outubro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MARCOS ESTEVÃO GOMES PASCHE**
Data: 01/04/2024 20:56:59 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Marcos Estevão Gomes Pasche (UFRRJ)
Orientador

Documento assinado digitalmente
 **ANA CRELIA PENHA DIAS**
Data: 04/04/2024 07:27:02 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Ana Crelia Penha Dias (UFRJ)
Avaliadora externa

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDIA BARBIERI**
Data: 04/04/2024 10:39:08 -0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. Claudia Barbieri (UFRRJ)
Avaliadora interna

SEROPÉDICA - 2023

DEDICATÓRIA

À memória de minha filha Anna Cecília, que esteve em meu ventre apenas por algumas semanas e, apesar de virar minha vida do avesso, me fez querer ser alguém melhor.

À memória de Stefany Barros, ex-aluna da Unidade Escolar base desta pesquisa, morta como vítima da violência na região.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Cláudio e Mônica, que tanto investiram na minha formação. Demorei um pouco mais do que o previsto para chegar ao mestrado por ter entrado no mercado de trabalho e hoje entendo porque meu pai me disse que não ia me permitir trabalhar enquanto não concluísse a graduação. Quem estuda e trabalha leva o dobro do tempo, mas chega lá, se tiver determinação, e eu cheguei. Obrigada, pai. Obrigada, mãe.

À minha irmã, Ailime, que muita relação tem com este trabalho, ainda que “não goste de estudar”. Eu sei que ela nem sequer vai lê-lo, mas ela me ajuda todos os dias a não desistir de nada, mesmo que eu queira bater nela a cada cinco minutos que passamos juntas: “Você pula, eu pulo, hermana”.

Ao meu sobrinho Lucca que, mesmo sem saber por ser ainda tão pequeno, me faz querer ser uma profissional melhor a cada dia. Eu quero cuidar de você e poder ajudar a construir uma escola melhor para os atípicos, como nós, sem exclusões, nem desrespeito, porque você e todos os outros merecem.

Ao meu companheiro de vida, Sérgio, que respeitou todos os avisos na porta do escritório de “só me chame se for pra me alimentar ou se a casa estiver pegando fogo”; que me acordou todas as vezes que eu quis dormir demais e não escrever; que me irritou quando eu fazia turnos de escrita e queria me expulsar do computador para iniciar seus jogos on-line; que me obrigou a ligar a internet para falar com alguém quando o que eu mais queria era sumir do mundo virtual. Obrigada por não desistir de mim e dizer sempre que eu sou a melhor de todas, ainda que isso seja só a sua impressão.

À minha psicóloga, Juliana Sodré, que toda terça-feira me perguntava desse bendito trabalho e que me forçava a escrever sem pensar, a sair “colocando tudo para fora”, quando eu, cheia de TOC que sou, queria construir tudo na ordem. Deu certo, Ju.

Aos meus avós, que não entendiam muito do ensino formal, mas que com certeza estariam muito felizes agora se eu dissesse que eu consegui algo por que tanto ansiei. Não tem um dia que eu não pense em vocês.

Ao professor Marcos Pasche, a quem eu escolhi mesmo antes de saber qual seria o meu tema por segui-lo nas redes sociais e ser inspirada por ele todos os dias da minha vida acadêmica. Eu sempre quis – e ainda quero – ser como você, professor.

*Eu disse: o meu sonho é escrever!
Responde o branco: ela é louca.
O que as negras devem fazer...
É ir pro tanque lavar roupa.*

Carolina Maria de Jesus

RESUMO

SILVA, Ariane Carla Mendonça da. **Autoria feminina em materiais didáticos contemporâneos para o Ensino Fundamental: uma crítica ao cânone literário**. 2023. 125 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS). Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Tendo em vista a relevância da leitura de textos literários para a formação humana e cidadã e para o desenvolvimento do hábito de leitura e a necessidade de se oferecer, durante a Educação Básica, o acesso ao texto literário produzido por figuras femininas, este trabalho discute a orientação da Base Nacional Comum Curricular sobre o ensino de Literatura e apresenta como essa ciência é considerada nesse documento, bem como discute a ausência desse ensino em materiais didáticos contemporâneos. Além da referida discussão, este trabalho propõe uma abordagem diferente dessa prática, trazendo a construção de embasamento didático do qual carecem os materiais destinados ao Ensino Fundamental Anos Finais. Inicialmente desenvolvida com o intuito de ser uma pesquisa de aplicação, estes escritos se readaptaram de acordo com a resolução Nº 002/2022 do PROFLETRAS para um caráter propositivo diante do contexto de crise sanitária que se configurou quando da iniciação desta pesquisa. Como aporte teórico principal, esta dissertação contou principalmente com os estudos de Perrone-Moisés (1998), Zilberman (2012), Cereja (2005), Figueiredo (2020) e Hollanda (2018).

Palavras-chave: ensino de literatura, BNCC, literatura de autoria feminina, cânone literário, ensino fundamental.

ABSTRACT

SILVA, Ariane Carla Mendonça da. **Female authorship in contemporary teaching materials for Elementary Education: a critique of the literary canon.** 2023. 125 p. Dissertation (Language Professional Masters Degree in a National Network) Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2023.

Considering the relevance of reading literary texts for human and civic education, as well as for the development of reading habits, and recognizing the need to provide access to literary texts produced by female figures during Basic Education, this work discusses the guidance provided by the National Common Curricular Base regarding the teaching of Literature. It also examines how this subject is addressed in the document and discusses the absence of such education in contemporary teaching materials. In addition to the aforementioned discussion, this work proposes a different approach to this practice, focusing on the construction of didactic foundations that are lacking in materials designed for the Upper Elementary School years. Originally conceived as an applied research project, these writings were adapted according to Resolution No. 002/2022 of PROFLETRAS to have a propositional nature due to the context of the health crisis that emerged during the initiation of this research. As its main theoretical foundation, this dissertation heavily relied on the studies of Perrone-Moisés (1998), Zilberman (2012), Cereja (2005), Figueiredo (2020), and Hollanda (2018).

Keywords: BNCC, teaching literature, women's literature, literary canon, elementary education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – questão 1	34
Figura 2 - questão 2.....	35
Figura 3 - questão 3.....	36
Figura 4 - questão 4.....	36
Figura 5 - questão 5.....	38
Figura 6 - questão 6.....	38
Figura 7 - questão 8.....	39
Figura 8 - questão 9.....	40
Figura 9 - questão 10.....	41
Figura 10 - proposta da unidade.....	59
Figura 11 - análise da unidade	59
Figura 12 - exemplo de exercício da unidade	61
Figura 13 - proposta de produção textual da unidade	62
Figura 14 - presença tímida das escritoras no índice do material	65
Figura 15 – descrição do Manual do Professor sobre a formação do leitor literário	66
Figura 16 – descrição do Manual do Professor sobre a formação do leitor literário	67
Figura 17 – descrição do Manual do Professor sobre a formação do leitor literário	67
Figura 18 – descrição do Manual do Professor sobre a formação do leitor literário	67
Figura 19 - índice do capítulo	68
Figura 20- abertura do capítulo.....	69
Figura 21 - questionamento superficial de abertura do item Leitura 1	71
Figura 22 - análise de texto literário com itens de verdadeiro ou falso	72
Figura 23 – análise de texto literário com aspectos gramaticais.....	72
Figura 24 - organizando o conhecimento acerca do conto fantástico	74
Figura 25 – autoanálise da aprendizagem.....	75
Figura 26 - o estudo da língua.....	76
Figura 27 - exercícios.....	77
Figura 28 - item Produção de texto.....	78
Figura 29 - proposição do Guia do professor.....	79
Figura 30 - proposição do Guia do professor.....	79
Figura 31 - item Literateca.....	80
Figura 32 - item Literateca.....	81
Figura 33 - item Literateca.....	81
Figura 34 - primeira etapa da sequência didática.....	82
Figura 35 - segunda etapa da sequência didática	83
Figura 36 – terceira etapa da sequência didática	84
Figura 37 quarta e última etapa da sequência didática	84
Figura 38 - sugestão de capa do primeiro capítulo do caderno pedagógico	92

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACOES

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

LP – Língua Portuguesa

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 UM RECORTE SOBRE O ENSINO DA DISCIPLINA DE LITERATURA NO BRASIL.....	17
2.1 - Reflexões sobre a formação do cânone literário.....	17
2.2 - Escritoras despejadas	20
2.2.1 - Histórico de discriminação	22
2.2.2 - Acesso limitado à educação.....	26
2.2.3 - Padrões de gosto masculino, normas sociais e expectativas de gênero.....	27
2.3 – As conclusões de Cereja – e por que não as minhas?	31
2.4 - A formação do leitor literário	42
3 O QUE DIZ A BASE.....	45
4 O APAGAMENTO DAS FIGURAS FEMININAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS .53	
4.1 – Breve análise de material didático do Ensino Médio como motivação para a pesquisa.....	55
4.2 - Análise de material didático do Ensino Fundamental Anos Finais	66
5 A INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE ESTUDOS LITERÁRIOS.....	87
5.1 – Caminhos femininos: uma proposta de estudos literários baseada na escrita de mulheres....	88
5.1.1 – Conceitos de representatividade e empoderamento.....	89
5.1.2 - Diversidade de perspectivas.....	89
5.1.3- Desconstrução de estereótipos de gênero.....	89
5.1.4 - Exploração de temas universais.....	89
5.1.5 – Exercício da cidadania.....	89
5.1.6 - Contextualização histórica e cultural.....	90
5.1.7 - Encorajamento à criatividade e à expressão.....	90
5.2 – Escritoras em destaque: caderno pedagógico.....	91
5.2.1 – Conceitos de representatividade e empoderamento para o exercício da cidadania e a desconstrução dos estereótipos de gênero.....	91
5.2.2 – Diversidade de perspectivas numa contextualização histórica e cultural.....	109
5.2.3 – Exploração de temas universais como forma de encorajamento à criatividade e à expressão.....	114
6 CONCLUSÕES.....	121
REFERÊNCIAS	

1 – INTRODUÇÃO

“A literatura não existe no ar, e sim no Tempo, no Tempo histórico, que obedece ao seu próprio ritmo dialético”, já o diria Otto Maria Carpeaux (*apud* Bosi: 2002, p.7) Assim, é no tempo que pretendo, com este trabalho, compreender a importância dos estudos literários no que concerne à formação do alunado do Ensino Fundamental Anos Finais, uma vez que tenho vivenciado uma triste realidade: os alunos estão cada vez mais despreparados para ler, ainda que haja o empenho por parte dos educadores e dos documentos que regem a educação brasileira. No tempo em que lecionei no Ensino Médio como professora de Literatura, sempre me perguntei a respeito da formação do leitor literário que se diz iniciar apenas nessa fase de escolarização. Explico: ainda que a leitura faça parte da vida do aluno desde sempre, ele tem espaço para estudar a Literatura, como ciência e disciplina do currículo escolar de forma clara, apenas nessa época. Além disso, sempre houve um questionamento latente em mim quanto aos papéis que os cânones literários apresentam no tempo hoje e em relação ao que eles sempre foram no tempo passado para que pudessem ser o que hoje são, porque toda vez que revisito um material didático de Literatura não consigo encontrar substancialmente mulheres autoras sendo citadas, estudadas e, conseqüentemente, lidas. Com base na experiência pessoal e na leitura dos materiais didáticos existentes no mercado, observei, ainda, que há um enfoque na cronologia literária, um apanhado de idiossincrasias de gerações, autores, obras e movimentos (as chamadas escolas) que permite que o ensino de literatura, quando feito, ocorra de maneira a afastar cada vez mais o aluno do processo, uma vez que se torna uma repetição mecânica de gravar nomes e características.

Todos esses questionamentos me levaram à problematização que motiva este escrito: se o aluno começa a sua formação de leitor literário desde a educação infantil, por que ele só inicia os estudos de literatura de maneira formal no Ensino Médio e, para além disso, por que, no mesmo Ensino Médio, ele se dedica apenas ao estudo dos cânones literários que, em sua maioria, foram formados no tempo quase que exclusivamente por figuras masculinas?

Partindo desses questionamentos, começo a pensar em como posso interligá-los fornecendo um arcabouço didático que ajude a construir um leitor literário no Ensino Fundamental Anos Finais que, ao mesmo tempo que dê à ciência literária a luz que ela merece, valorize a literatura de produção feminina. Para tanto, no primeiro capítulo, teço um recorte sobre o ensino de literatura no Brasil, em que explico ao leitor o que se entende hoje por cânone

e como se deu historicamente a sua construção. Isso é feito por meio das leituras de Leila Perrone-Moisés, Marinêz de Fátima Ricardo e Harold Bloom, que, apesar de trazerem perspectivas diferentes sobre a permanência do cânone literário, fundamentam claramente o que ele é e como se sustentou por gerações. Após isso, sigo embasada pelas reflexões de Alfredo Bosi em *Literatura e resistência* e pela pesquisa de William Roberto Cereja que, além de ser autor de três dos livros didáticos analisados nesta pesquisa, ainda respalda a teoria dessa, com seu livro *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*, em que discute as práticas do ensino da ciência no Brasil; e também pelos estudos de Regina Zilberman, que discute a exclusão literária e a falta de estímulo à leitura no país, em sua obra *A leitura e o ensino da Literatura*. Nesse mesmo capítulo, sigo entrevistando, por meio de formulários, professores de Literatura das diferentes séries do Ensino Fundamental Anos Finais e do Ensino Médio a fim de elencar como tem sido esse ensino de fato no recorte temporal atual. Ainda nessa parte, faço uma breve explanação sobre o processo de formação do leitor literário, pelo recorte dos escritos de Zilberman. No segundo capítulo da pesquisa, efetivo uma análise dos documentos que atualmente norteiam a Educação Básica de Ensino Fundamental Anos Finais, tendo como pilar mais importante a BNCC, uma vez que ela, por si, é fruto de todas as discussões oriundas já de documentos anteriores, como os PCNs e a LDB, de modo a compreender os pressupostos teóricos para o ensino de Literatura e como eles são negligenciados. No quarto capítulo, inicio a discussão acerca do apagamento das figuras femininas, esmiuçando os materiais didáticos selecionados para esta pesquisa, para evidenciar e constatar essa falta, tanto nos materiais de Ensino Médio, quanto nos novos materiais, ditos com o padrão BNCC, destinados ao Ensino Fundamental Anos Finais. Nessa análise, mostro a importância de uma leitura literária não apenas dos autores masculinos consolidados pelo cânone literário, mas também de produção feminina e uso, para trazer um pouco dos estudos feministas que visam a elucidar o papel da mulher dentro dos mais diversos espaços na contemporaneidade e, conseqüentemente, no campo literário, a obra de autoras como Heloísa Buarque de Hollanda e Eurídice Figueiredo, as quais discutem essa inserção da mulher relegada ao esquecimento, em suas obras *Explosão Feminista* e *Por uma crítica feminista: leituras transversais de escritoras brasileiras*, cujas pesquisas concluem que é preciso revisitar o cânone.

Na última parte, intenciono introduzir a Literatura como ciência nas séries finais do Ensino Fundamental Anos Finais de forma palpável nos materiais didáticos em detrimento do

que hoje se apresenta no corpus analisado. Após realizar essas reflexões, entendi que pode haver uma modificação no que tange à formação desse leitor, justificando, assim, o estudo do tema *Autoria feminina em materiais didáticos contemporâneos para o Ensino Fundamental: uma crítica ao cânone literário* e fazendo um apanhado geral da questão da inserção da literatura na prática didática brasileira no Ensino Fundamental, como essa – não – ocorre e quais são os seus principais componentes.

Todo o processo, realizado através do estudo de bibliografia específica, e de acordo com concepções apresentadas por estudiosos dessa área, curiosamente em sua maioria homens, procura o embasamento teórico necessário para a formulação e a concretização deste projeto que tem como intenção final a elaboração de materiais didáticos apropriados e condizentes, a princípio, com a etapa do 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais EJA, estendendo-se para a 1ª série do Novo Ensino Médio EJA (cujo objetivo insere-se na mudança do foco do ensino da literatura canônica para o Novo Ensino Médio), com vistas a aplicação em uma escola do Estado do Rio de Janeiro, o Colégio Estadual Barão de Itararé, localizado em Santa Cruz. Essa aplicação, devido ao contexto pandêmico que se configurou quando esta pesquisa teve início, não pode ser executada de forma plena, motivo pelo qual esta se tornou uma pesquisa propositiva, que futuramente, será desenvolvida na Unidade Escolar mencionada.

Esse colégio está inserido em um bairro cuja estrutura urbana oferece água encanada em boa parte das casas, assim como eletricidade. Poucas, porém, usufruem de esgotos públicos, calçamento e iluminação. Não contando com empresas de grande porte, a população local vê-se obrigada a grandes deslocamentos diários, em busca de trabalho em outros bairros do Rio de Janeiro, o que ocorre, do mesmo modo, em diferentes locais da Zona Oeste da Cidade. Além disso, o atendimento médico do entorno é precário, havendo apenas uma UPA a 4,3 km e um hospital de grande porte a 2,5 km da escola. Com relação à moradia, a maioria dos terrenos e imóveis do local são de invasão, ou seja, cercados ou construídos de maneira irregular ou ilegal. Há um pequeno comércio, feito de algumas padarias, botequins, lojinhas e pequenos mercados, dentro do perfil de poder aquisitivo da população local e um transporte público precário em demasia, uma vez que a região da escola praticamente é servida por vans e kombis, tendo em vista a deficiência desse transporte. Como não há áreas de recreação e lazer adequadas para os jovens, isso aprofunda ainda mais a instabilidade social do bairro, pois, aliada à falta de oportunidades de emprego, canaliza as energias da clientela para a violência e a criminalidade. A escola fica na região do Palacete Princesa Isabel, da Vila Olímpica Oscar Schmidt e da

Biblioteca Joaquim Nabuco, mas a defasagem escolar, atrelada ao pouco acesso à cultura, faz com que os alunos da Unidade Escolar não frequentem esses espaços.

Assim, o estudo do tema *Autoria feminina em materiais didáticos contemporâneos para o Ensino Fundamental: uma crítica ao cânone literário* pretende trazer para o meio social em que está inserida a Unidade Escolar, que é objeto de análise, a presença da leitura literária como alicerce principal para o acesso à cultura. Ao se proporcionar aos educandos uma variedade de perspectivas literárias, colabora-se para a formação de uma educação inclusiva e equitativa, uma vez que as vozes femininas historicamente têm sido marginalizadas na literatura, e a inclusão dessas vozes pode fornecer uma oportunidade para os alunos explorarem diferentes pontos de vista, ideias e experiências, oferecendo-lhes uma compreensão mais profunda das questões de gênero e das desigualdades históricas e contemporâneas enfrentadas pelas mulheres.

Isso poderá ser alcançado ao se expandir, primeiro, a importância da leitura às demais disciplinas, já que, com a leitura sendo pautada na produção escrita de um *corpus* algo negligenciado pela sociedade, o feminino, poderemos fornecer um outro olhar para o ensino de Literatura, que precisa ter seu papel como ciência legitimado. Ademais, a inclusão de textos de autoria feminina pode ajudar a criar um ambiente mais inclusivo e acolhedor para as estudantes mulheres na escola. Ao verem suas experiências e perspectivas refletidas nos textos que estudam, as estudantes mulheres podem se sentir mais valorizadas e encorajadas a se expressarem livremente e a buscar seu próprio sucesso acadêmico. Talvez assim sejam possíveis transformações no fazer escolar como um todo, o que pode abrir o leque para o aspecto cultural do alunado, com vistas a transformar sua realidade.

2 – UM RECORTE SOBRE O ENSINO DA DISCIPLINA DE LITERATURA NO BRASIL

2.1 – Reflexões sobre formação do cânone literário

*Nós, mulheres, demoramos demais para fazer nossas vozes serem ouvidas.
Penélope Barker*

Derivada do grego, *kanon -ónos* (regra), a palavra latina *cañon -onis* gerou o vocábulo *cânone*, cujo significado é “regra geral de onde se inferem regras especiais”. Essa definição, presente no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de Antônio Geraldo da Cunha (2010), é interessante para começarmos a pensar acerca de como se formou o cânone literário de que dispomos hoje. Se consideramos que essa regra geral se configura como uma espécie de construção histórica, é fácil perceber que esse cânone foi sendo estabelecido no imaginário da população com o passar dos anos. Mas como isso teve início? O que fez com que determinadas obras figurassem como essa “regra geral” enquanto outras foram relegadas ao esquecimento? Para formular melhor a resposta a essa pergunta, foi necessário buscar subsídio em diferentes estudiosos do tema. Vejamos.

Leila Perrone-Moisés, em sua obra *Altas literaturas*, expande a definição etimológica de cânone trazida pelo dicionário:

Com o passar do tempo, a palavra adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos, modelares. No que se refere à *Bíblia*, o cânone é o conjunto de textos considerados autênticos pelas autoridades religiosas. [...] No âmbito do catolicismo, também tomou o sentido de lista de santos reconhecidos pela autoridade papal. Por extensão, passou a significar o conjunto de autores literários reconhecidos como mestres da tradição (Perrone-Moisés, 1998, p. 61).

Assim, os denominados clássicos foram se estabelecendo e foi sendo concedido o espaço a esses mestres da tradição, efetivado com o suporte do catolicismo, nessa primeira definição, como uma regra universal à qual não se pode renunciar, uma regra geral, conforme garante o verbete. Além disso, a presença da Igreja Católica, ao criar a lista de livros proibidos, o *Index*, contribuiu para controlar o estabelecimento e a leitura de livros que fossem de encontro aos dogmas da Igreja Católica. Todos esses fatores corroboram a consolidação do cânone literário,

no entanto, é importante lembrar que, apesar de histórico, o tempo do cânone não é estável, tendo em vista que, ainda hoje, é motivo de diversas discussões a respeito de sua formação. Exemplo disso são, por exemplo, os estudos de Sara Feitosa, da Unipampa, que evidenciam a presença de *Torto Arado*, de Itamar Vieira Júnior, como um novo clássico canônico da literatura brasileira. Se o livro figurará como parceiro de *O quinze*, de Rachel de Queiroz, ou de *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, só o tempo dirá.

Esse raciocínio de consolidação do cânone e de seu tempo é completado por Marinêz de Fátima Ricardo, cujos escritos mostram que a prática de elencar listagens de obras e autores faz-se importante no que concerne à definição desses clássicos canônicos. Para a autora,

[...] o hábito de criar listas de obras e de autores (con)sagrados, ou clássicos, é algo que data desde muito tempo. Tal procedimento já era praticado na Antiguidade greco-romana: os filólogos alexandrinos foram os primeiros a elaborar listas de obras literárias dos séculos anteriores para facilitar o seu estudo. Os escritores que compunham essas listas eram chamados de “os aceitos”. No século I, estabeleceu-se uma lista dos escritores “modelares” e, no século II, denominaram-nos de “clássicos” (Ricardo, 2004, p. 25).

Assim, se expande a definição de cânone, tendo por base a formação de listas de obras e autores, dentre os quais, seguramente, a presença masculina é significativa. Em seu livro *O cânone ocidental*, Harold Bloom demonstra preocupação em definir quais autores compõem o cânone que, para ele, são os escritores obrigatórios em nossa cultura (1995, p. 12). O crítico estadunidense pontua, ainda, que o cânone se relaciona com o debate sobre a morte na/da literatura: “um poema, um romance ou peça adquire todas as perturbações humanas, incluindo o medo da mortalidade, que na arte da literatura se transforma na busca de ser canônico, de entrar na memória comunal ou da sociedade”. Assim sendo, o dito cânone é a possibilidade de viver pelas memórias, perpassando épocas ao ser trazido a determinados sistemas de preservação, como as bibliotecas, por exemplo. Com isso, faz-se canônica “uma obra literária que o mundo não deixa voluntariamente morrer”. Uma obra que permanece, segundo Renan Belmonte Mazzola (2015, p. 32), “viva na memória de um grupo, que possa ser lembrada, resgatada, comentada a todo instante – trazida para a atualidade”.

Chegamos aqui à conclusão de que um cânone, então, entra na memória social e por meio dela vive, trazendo o tempo como uma figura que favorece esse processo:

Borges também acentua o papel do tempo na fruição dos textos e, portanto, na constituição do cânone: “o tempo, tão conhecido como solapador, tão famoso por suas demolições e suas ruínas de Itálica, também constrói”. Os “imortais”, diz ele, com o tempo “se tornam pobres e perfeitos como um algarismo. Tornam-se abstrações. São apenas um ramalhete de sombra, mas o são com eternidade.” Borges não ignora, porém que essa eternidade é apenas uma longa duração histórica. O que ele exprime com sintética ironia: “alguns livros prometem uma longa imortalidade” (Perrone-Moisés, 1998, p.83).

É importante aqui recortar do trabalho de Perrone-Moisés (1998) essas reflexões apresentadas sem acompanhar a fundo as discussões que a autora levanta a respeito dos grupos de críticos literários e escritores escolhidos para a sua pesquisa, uma vez que, sobre isso, ela resgata autores que não serão mencionados aqui de forma desenvolvida, como T.S. Eliot, por exemplo. Esses teóricos servem de panorama para as conclusões da autora sobre o cânone, que são aqui apresentadas e utilizadas. Outro ponto relevante da pesquisa de Perrone-Moisés reside na sua consideração sobre o contrassenso histórico que, segundo ela, se apresenta, sobretudo pelos grupos particularistas:

[...] há um contra-senso histórico no desejo de modificar o cânone passado, para nele incluir os então excluídos. Houve, historicamente, a opressão e o silenciamento das mulheres, dos não-brancos, dos colonizados. Isso é lamentável e deve ser apontado para que não continue a ocorrer. Quando possível, o que foi ocultado deve ser revelado. Mas não se pode mudar a história passada; que a literatura tenha sido, em nossa tradição, uma prática de homens brancos, das classes dominantes é um fato histórico documentado. Excluir do cânone um Dante, para colocar em seu lugar alguma mulher medieval que porventura tenha conseguido escrever alguns versos não seria ato de justiça; seria, no máximo, uma vingança extemporânea [...] (p. 198-199).

Na verdade, o que se pretende nesta pesquisa não é, de forma alguma, negar o fato histórico levantado pela autora, porém é importante compreendermos que, apesar deles, é preciso que se façam conhecer os outros aspectos desse mesmo fato, entendendo a razão para que a literatura tenha sido uma prática de “homens brancos e das classes dominantes”, sem, com isso, desmerecer sua importância, mas ressaltando a igual relevância de “algumas mulheres medievais que tenham escrito versos”.

Para melhorar o entendimento acerca dos fatores que formam o cânone, é preciso observar os estudos de Bloom (2002) em que se encontra nítida a razão para o questionamento inicial deste

capítulo. Para ele, há três fatores que formam um cânone: grupos sociais dominantes, instituições de educação e tradições de crítica, chamando atenção para o fato de que

[...] o Cânone, palavra religiosa em suas origens, tornou-se uma escolha entre textos que lutam uns com os outros pela sobrevivência, quer se interprete a escolha como sendo feita por grupos sociais dominantes, instituições de educação, tradições de crítica, ou, como eu faço, por autores que vieram depois e se sentem escolhidos por determinadas figuras ancestrais. (Bloom, 1995, p. 28)

Aparece, assim, uma aproximação mais clara no que tange à relação do cânone com a morte, tendo em vista que ele existe dessa forma, de acordo com Bloom (1995), em razão da escolha crucial apresentada por ele: “quem lê tem de escolher, pois não há literalmente tempo que chegue para ler tudo, mesmo que se não faça mais nada a não ser ler” (1995, p. 30). Aqui reside o retorno à problemática inicial levantada por esta pesquisa, por que não ler nesse breve tempo os escritos daqueles, e, para ser mais específica, daquelas que ainda não figuram nas altas literaturas e/ou no espaço canônico? É preciso entender que outro tempo se apresenta, um tempo em que os meios de comunicação trazem espaço à tecnologia, personificada nas redes sociais, e que todo esse aparato novo pode contribuir para que os não-brancos, não-homens e não-ricos adquiram seu espaço ao lado do cânone literário.

2.2 – Escritoras despejadas

A história é escrita pelos vencedores.
George Orwell

Alfredo Bosi, em seu livro *Literatura e resistência*, versa sobre a escrita e os excluídos, reflexão em que compreende que existem duas formas de conceber a relação entre esses: uma, em geral prática, consiste em fazer desse ser à margem social o **objeto** da escrita. Dessa forma, é possível encontrarmos registros do excluído ou marginalizado como amostra do fazer literário. Exemplo disso, segundo o autor, são personagens, situações e ciclos que trazem o excluído como tema, haja vista, por exemplo, o pobre *tipificado pelo romance naturalista* (Bosi, 2002, p. 257); a segunda, que pode, segundo o autor, parecer nova, mas tem origens que remontam ao início do século XIX, traz o exato oposto: o excluído como **sujeito** do processo, e é nesta última que vamos centrar este ponto da pesquisa.

Ao analisar a abordagem de Bosi, verificamos que seu projeto de exclusão se centra, para

vias de exemplificação, na figura do marginalizado por condição socioeconômica, que ocasiona o “homem sem letras” de que fala o autor. Isso fica claro em sua análise breve do sertanejo de Euclides, do marginal de Lima Barreto e do Jeca, de Monteiro Lobato. No entanto, quando expandimos a visão bosiana para toda a significação percebida a partir do vocábulo excluídos, somos capazes de clarificar e estender essa análise a todo aquele que foi posto de lado durante todos esses anos de escritos literários. Para exemplificar essa compreensão da relação entre a escrita e os excluídos, Bosi apresenta:

Outro exemplo notável é o de uma favelada, apenas alfabetizada, que registrou o seu cotidiano em um diário pungente, publicado em 1960 com o título de *Quarto de despejo*. Falo de Carolina de Jesus, cuja obra foi traduzida para as principais línguas cultas do mundo, reproduziu-se amplamente e atingiu um milhão de exemplares. O romancista Alberto Moravia prefaciou a edição italiana. Sem dúvida um tento difícil de repetir-se. Parto da hipótese de que é possível identificar, na dinâmica dos valores vividos em contextos de pobreza, certas motivações que levem à atividade social da leitura e da escrita. Trata-se de descobrir o leitor-escritor potencial. O que me move é pensar o excluído como agente virtual da escrita, quer literária, quer não literária. Como o excluído entra no circuito de uma cultura cuja forma privilegiada é a letra de fôrma? Rastreamos os passos desse itinerário, consigo ver melhor a zona de intersecção que se estende entre a situação-de-classe e a escrita. Nesse horizonte, atos de ler e escrever podem converter-se em exercícios de educação para a cidadania (Bosi, 2002, p. 261).

O contexto político e cultural no qual se encontrava a autora não possibilitou que ela emergisse da sua condição de favelada, o que ocorreu com tantas outras mulheres, pretas e pobres, que sempre buscaram seu lugar de produção escrita, como Maria Firmina dos Reis. Além disso, o momento cultural pelo qual passava o Brasil em parte dos anos de 1960 não permitia que fosse divulgada uma obra que revelasse a pobreza e a miséria em que vivia parte da população e, apesar de Carolina representar um papel deveras importante na sua comunidade, ela representava ainda mais uma ameaça à sociedade da época por trazer à baila tudo aquilo que se queria esconder das mazelas brasileiras.

No entanto, o mundo a elogiou e a acolheu como escritora, apesar de se recusar a ver a miséria na qual ela vivia. Uma mulher que representava uma etnia discriminada, que pertencia a uma classe social rejeitada e que, conseqüentemente, habitava um lugar em que a maior parte da sociedade não desejava habitar, era uma afronta aos padrões literários da época. Ela estava, pois, no berço de uma era na qual predominava uma espécie de censura branca às manifestações artísticas que poderiam ser incômodas para o poder vigente, motivo pelo qual Carolina, como

tantas outras, não sobreviveu à literatura canônica, e, portanto, não entrou nos livros didáticos.

Carolina permaneceu despejada, o que remete à condição social e econômica precária na qual ela se encontrava. Ela vivia em um barraco improvisado, construído a partir de materiais descartados e a utilização desse termo denota não apenas a escassez de recursos e oportunidades que Carolina enfrentava, mas também a forma como a sociedade a marginalizava, como tem feito com tantas outras mulheres escritoras, que despejam suas emoções, pensamentos e observações cruas sobre a realidade. A escrita feminina torna-se, assim, um ato de despejo, uma liberação de voz e perspectiva, muitas vezes negligenciadas pela sociedade.

Bosi, ao levantar a discussão sobre educação e cidadania como atreladas ao exercício da leitura e da escrita, mostra o fim social pretendido por estes escritos: trazer para uma escola pública a possibilidade de formar leitores e leitoras mais críticos e ávidos pela literatura produzida pelos excluídos, aqui dando ênfase ao recorte do grupo da autoria feminina. Afinal, se tivéssemos consciência de que é lendo o que está bem perto de nós que podemos dar um passo para mudar o mundo, veríamos o quanto Carolina poderia ter feito pela Literatura Brasileira. Não pretendo, com isso, dizer que Carolina foi pequena para a Literatura, porque não foi, mas sim mostrar o quanto ela poderia fazer mais por essas comunidades que, ao se verem representadas, poderiam perceber melhor a importância da leitura em suas vidas.

Carolina é um grande exemplo de como o excluído, como sujeito do processo, incomoda a muitos. A escritora, presente na epígrafe desta pesquisa, certamente estaria entristecida se soubesse que, ainda hoje, quase 50 anos depois de sua partida, a literatura, sobretudo aquela produzida pelas mulheres, ainda encontra resistência de se estabelecer como cânone a ser estudado e a história e a literatura continuam sendo contadas pelos vencedores. Essas lacunas existentes nos manuais literários sobre as figuras femininas se devem a diversos fatores que puderam ser compreendidos no decorrer desta pesquisa. A saber:

2.2.1 - Histórico de discriminação

Durante séculos, as mulheres foram consideradas inferiores aos homens em muitas sociedades. Esse pensamento patriarcal, definido por Heloisa Buarque de Hollanda (2018) como a construção social e cultural que perpetua a dominação masculina sobre as mulheres, reforça desigualdades de gênero, limita as possibilidades de expressão e empoderamento feminino, explora a manifestação do patriarcado em diferentes instituições, como a família, a educação, a

religião e a literatura e impacta diretamente a vida e a liberdade das mulheres. Isso não poderia ser diferente no mundo da literatura, levando a uma desvalorização do trabalho e das vozes das escritoras, o que resultou em um cenário no qual suas obras foram frequentemente menosprezadas, ignoradas ou até mesmo esquecidas ao longo do tempo.

A consequência direta dessa herança foi a exclusão sistemática das vozes femininas do cânone literário, limitando a diversidade da literatura que foi amplamente reconhecida e celebrada. Por tudo isso, escritoras talentosas enfrentaram enormes desafios para serem publicadas e, quando publicadas, muitas vezes tiveram que usar pseudônimos masculinos para ter suas obras consideradas seriamente.

Além disso, mesmo quando suas obras eram reconhecidas, as mulheres frequentemente enfrentavam críticas mais árduas e eram submetidas a padrões duplos em relação aos escritores homens. Figueiredo (2020), em análise a essa discussão, apresenta:

Apesar de terem escrito muito mais do que parece, os escritos das mulheres permaneceram fechados em gavetas ou foram enterrados com elas, como conta Lygia Fagundes Telles a propósito de uma tia. “Escrevia os poemas fechada no quarto, a letra tremida, a tinta roxa. Meu bisavô ficou meio desconfiado e fez o seu discurso: ‘Umás desfrutáveis, mana, umas pobres desfrutáveis essas moças que começam com caraminholas, metidas a literatas!’”. Ela entendeu, fechou seus papéis a sete chaves e pediu que fossem colocados em seu caixão. É conhecido o caso da poeta Amélia de Oliveira, noiva de Olavo Bilac, que foi, inicialmente, estimulada por ele, mas que em determinado momento recebeu uma carta pedindo-lhe que não mais publicasse. Para justificar tal oposição, Bilac (2019) cita uma frase de Ramalho Ortigão: “O primeiro dever de uma mulher honesta é não ser conhecida” (Figueiredo, 2020. p. 86).

Percebe-se, com isso, que a ausência ou a subrepresentação de autoras e personagens femininas se refletiu na desvalorização da produção literária feminina ao longo dos séculos. Além disso, aponta como o olhar masculino moldou muitas narrativas literárias, perpetuando estereótipos de gênero e restringindo a compreensão das experiências e perspectivas femininas.

Uma retrospectiva histórica das narrativas literárias mundiais lança luz sobre essa questão, pois, ao longo do Tempo, o olhar masculino se manifestou de maneira incontestável. As epopeias da Grécia Antiga, como a *Ilíada* e a *Odisseia*, eram centradas em heróis masculinos envolvidos em aventuras heroicas, enquanto as personagens femininas frequentemente desempenhavam papéis secundários sendo apresentadas como prêmios (para os homens) ou obstáculos (para a realização dos feitos dos homens). Nesse ponto, é importante destacar Judith Fetterley que, em sua obra *The Resisting reader*, afirma que ler o cânone do que é considerado literatura clássica é

identificar-se com o masculino, porque, nesse universo, a leitora feminina é forçada a identificar-se contra si mesma. Para a autora, a predominância desses temas considerados masculinos faz com que as mulheres mergulhem no universo do outro (homem), já que não reconhecem essas práticas lidas como suas e pertencentes às suas vivências. Dessa forma, elas se inspiram e se identificam com as histórias, sofrem e admiram os feitos masculinos. Exemplo disso ocorre também nas tragédias gregas, as quais eram protagonizadas por homens, explorando conflitos masculinos e relegando as mulheres a papéis de sofrimento passivo.

Na Idade Média, o olhar masculino continuou a predominar. A literatura cavaleiresca, que celebrava o ideal de cavaleiros heroicos e suas façanhas, trazia as mulheres como figuras a serem protegidas ou sedutoras perigosas. Além disso, a poesia cortês frequentemente idealizava mulheres inatingíveis, contribuindo para a objetificação e a idealização romântica e, não à toa, os registros de cantigas de que dispomos hoje trazem clareza sobre isso. Até mesmo as cantigas de amigo, cujo eu-lírico feminino se apresentava, têm como pano de fundo um homem: aquele que precisa partir para desbravar o mundo, enquanto sua mulher permanecia sem grande valor, a ver navios, aguardando seu retorno.

Durante a Renascença, as mulheres escritoras começaram a ganhar alguma visibilidade, mas suas vozes ainda eram amplamente marginalizadas em relação às obras produzidas por homens. Nesse período, apenas aquelas membros da nobreza tiveram participação nos escritos, tendo em vista que a educação formal ainda era privilégio desse grupo. Muitas vezes em contextos mais privados, produzindo poesia, cartas ou uma prosa mais reflexiva, apareceram figuras como Christine de Pizan (1364-1430), que escreveu sobre as questões de gênero, defendendo a perspectiva feminina em *La cité des dames* (1405).

Sobre isso, Fonseca (2020) apresenta:

A Cidade das Damas, de Christine de Pizan, é um verdadeiro exercício do gênero moralidade, constante da dramaturgia medieval, cujo recurso figurativo de grande efeito dialógico são as chamadas *dramatis personae*, ou seja, alegorias cunhadas para personificar as três damas interlocutoras de Christine no processo de construção textual, ético e moral da sua cidade. Essas damas são as Senhoras Razão, Retidão e Justiça, significando que os assuntos serão discutidos buscando-se o entendimento lógico, acertado e justo, predicados que a misoginia medieval jamais julgou de competência feminina. É uma construção de grande originalidade ideológica e política considerando-se o conhecimento e o alcance de uma mulher da sua época. Outro contraponto conceitual da figura da cidade em Christine de Pizan encontra-se no grande repertório das tradicionais cidades, históricas ou mitológicas, ou de espaços engendrados no feminino. Desde a barbárie do migratório espaço das amazonas até a fundação das regiões ou espaços culturais do que veio a ser própria Europa, sob a égide de célebres mulheres, uma parada de

idades memoráveis se registra (2020, p. 13).

No século XVIII, com o advento do romance moderno, as narrativas literárias, sem nenhuma surpresa, eram contadas a partir da perspectiva masculina. Romances como *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, ou *Pamela*, de Samuel Richardson, ambos escritos por homens, enfocavam protagonistas masculinos e suas jornadas, enquanto as personagens femininas eram frequentemente representadas em papéis de interesse amoroso ou moral. Em *Pamela*, a título de exemplo, há os relatos de práticas de abuso encaradas com normalidade, sobretudo se considerarmos que as mulheres de classes sociais mais baixas eram as mais oprimidas na época e se observarmos que as relações entre indivíduos com títulos de nobreza e trabalhadoras eram consideradas inaceitáveis para as famílias abastadas. Apesar de toda revolta que a obra pudesse causar no tempo de hoje, assim como em outros romances, a personagem feminina finaliza o enredo apaixonada por seu opressor, Mr.B, que muda seu comportamento de abuso psicológico. Com o subtítulo de *A virtude recompensada*, Pamela, ao final do enredo, tem o bônus de um nobre que fará de tudo para se casar com ela, uma serviçal, o que reforça o estereótipo acerca da figura feminina que, a despeito do que sofreu, ainda é “beneficiada” por ter direito a um homem nobre que se transformou por amor.

O século XIX trouxe mulheres de renome, como Jane Austen e as irmãs Brontë, que conseguiram inserir perspectivas femininas mais complexas em suas obras, embora, no caso de Charlotte, Emily e Anne inicialmente tenham precisado usar pseudônimos masculinos. No entanto, mesmo nessas narrativas, o contexto social frequentemente ditava a limitação das opções e aspirações das personagens femininas. O romance de Charlotte, *Jane Eyre* é um exemplo notável de uma narrativa que explora temas feministas e busca o início de uma ruptura com as perspectivas sociais estabelecidas e destinadas á mulher. A protagonista é uma mulher forte e independente que rejeita a submissão e busca igualdade de tratamento, desafia as convenções sociais e luta por sua própria realização pessoal. A relação de Jane com Mr. Rochester também é complexa, mostrando a importância do respeito mútuo e da igualdade de poder em um relacionamento.

No século XX, com o advento do modernismo e do pós-modernismo, surgiram mais vozes desafiando os padrões dominantes. Escritoras como Virginia Woolf e Simone de Beauvoir abordaram questões de identidade e subjugação feminina, mas suas lutas também refletiram a resistência em encontrar um espaço equitativo na literatura. O mais importante – e preocupante - a se observar em tudo isso é que as mulheres precisam, ao longo da história, constantemente, buscar o seu lugar, ano a ano, época após época. Ao que parece, ainda que as escritoras anteriores

tenham lutado pelo direito à escrita feminina, as mulheres que vêm depois precisam refazer todo o caminho novamente quando chega a sua vez, tal como a reflexão estabelecida por Marina Colasanti (1996) em *Por que nos perguntam se existimos?*

Se eu disser: "Eu sou uma mulher", tenho certeza de que a afirmação não causará nenhuma surpresa. Permito-me prosseguir com as afirmações, e dizer: "Eu sou uma escritora". Isso também não deveria causar maiores estremecimentos. As duas questões são pacíficas. Entretanto, combinadas, parecem produzir uma poderosa reação química, cuja fórmula conduz inevitavelmente à pergunta: existe uma escrita feminina? [...] Há anos, em todos os níveis, estamos respondendo. Mas, embora clara e justa, a resposta tem se demonstrado ineficiente. Não consegue eliminar a pergunta. Não consegue sequer modificá-la. Apesar de tudo o que já dissemos, continuam questionando nosso fazer literário exatamente da mesma maneira, com a mesma insistência, com idênticas palavras. Como se nada tivéssemos dito [...] (Colasanti, 1996, p. 191).

Em suma, ao longo dos tempos, o olhar masculino influenciou amplamente as narrativas literárias, excluindo ou limitando as perspectivas femininas. Isso resultou na perpetuação de estereótipos de gênero, na objetificação das mulheres e na marginalização de suas experiências. Somente com o tempo é que a literatura começou a se abrir para uma representação mais equitativa, à medida que as vozes femininas ganharam espaço e começaram a contar suas próprias histórias de maneira mais autêntica e diversa.

2.2.2 - Acesso limitado à educação

Historicamente, considerando a formação do Brasil, é importante resgatar que a entrada das mulheres na educação formal foi restringida em nossa cultura, já que, nessas sociedades patriarcais, elas eram frequentemente associadas ao papel de cuidadoras e responsáveis pelo lar, enquanto os homens, aos provedores e educadores. Essa divisão de papéis resultava na ideia de que as mulheres não precisavam de educação formal e de que suas habilidades e conhecimentos seriam adquiridos naturalmente no ambiente doméstico.

Assim, distanciadas da possibilidade da instrução, que surge, mais tarde, durante a Reforma Pombalina, entre 1750 e 1777, com vistas apenas a possibilitar a educação das crianças, as oportunidades para que mulheres desenvolvessem habilidades literárias e contribuíssem para o cânone eram significativamente limitadas. Cabe pontuar que, apesar de ter enfatizado a importância da educação para o progresso do país, a Reforma incluía a necessidade específica de educar as mulheres para que pudessem cumprir papéis de mães e educadoras em famílias mais instruídas. Mesmo assim, embora o foco ainda estivesse nos papéis tradicionais de gênero, esse

incentivo à educação feminina abriu, de algum modo, portas para algumas mulheres buscarem uma educação formal, o que foi, à época, um importante passo.

Há que se considerar, ainda, o estabelecimento desse quadro a falta de recursos financeiros como uma grande barreira para muitas mulheres. Em famílias nas quais os recursos eram limitados, as prioridades, historicamente, foram dadas aos meninos quando se tratava de investir em educação, já que as meninas eram vistas como um "investimento" menos lucrativo, uma vez que era esperado que se casassem e se afastassem da família em algum momento, o que reforçou o estereótipo de gênero estabelecido.

As barreiras geográficas também desempenham um papel importante. Em muitas partes do mundo, especialmente em áreas rurais, as pessoas enfrentam desafios para chegar às escolas devido à falta de transporte seguro e acessível, o que, juntamente com preocupações com a segurança por conta da distância casa/escola, levou muitos pais a impedirem as meninas, mais indefesas e inseguras de acordo com o estereótipo, de frequentar a escola.

É preciso lembrar de questões como o casamento infantil e a gravidez precoce que interromperam, em alguns casos, a educação das meninas, pois, em algumas culturas, elas são casadas cedo e podem ser forçadas a abandonar a escola para cumprir obrigações conjugais. A gravidez precoce também pode, por sua vez, limitar o acesso à educação, já que muitas escolas não estão equipadas para lidar com as necessidades específicas das estudantes grávidas ou mães jovens.

Para além disso, havia alguns outros fatores, tais como: crenças religiosas e culturais, as quais desencorajavam ou proibiam a educação formal para as mulheres, com base em interpretações restritivas de textos religiosos que sustentavam a submissão delas; o fato de a educação possibilitar a independência e a autonomia às mulheres, permitindo que elas buscassem carreiras, assumissem cargos de liderança ou tomassem decisões que não se encaixassem nos estereótipos de gênero, pois, em outras palavras, limitar o acesso à educação era uma forma de controlar a liberdade e a influência das mulheres; e, por fim, o fato de que, com a educação, as mulheres poderiam desenvolver pensamento crítico e questionar as desigualdades e injustiças de gênero, o que poderia representar uma ameaça ao *status quo* e ao poder estabelecido pelos homens.

2.2.3 - Padrões de gosto masculino, normas sociais e expectativas de gênero

Por muito tempo, as obras literárias foram selecionadas e avaliadas por uma elite dominada

por homens, que tendia a favorecer temas e estilos mais alinhados com suas perspectivas e interesses. Para os homens, ver as mulheres representadas em papéis maternais ou sedutores reforçava sua visão estereotipada e objetificada das mulheres, perpetuando a ideia de que as mulheres existem principalmente para atender às necessidades e aos desejos masculinos. Isso levou historicamente a uma percepção reducionista das mulheres como seres inferiores, cujo valor é medido por sua utilidade ou atratividade aos olhos masculinos. Além disso, ao serem constantemente expostos a essas representações estereotipadas na literatura e na mídia em geral, os homens internalizaram essas ideias preconceituosas e as reproduziram em suas interações cotidianas, contribuindo para a manutenção de desigualdades de gênero e comportamentos discriminatórios.

Colasanti (1996) escreve em *Por que nos perguntam se existimos?*

Apesar da onda dos anos 60 que envolveu os escritos das mulheres em um grande e esperançoso movimento, não conseguimos vencer a barreira. O preconceito perdura. Basta a palavra mulher em um título para espantar os leitores homens e abrandar o entusiasmo dos críticos. Já não usamos pseudônimos masculinos, como no século XIX, mas sabemos que os leitores abordam um livro de maneira diferente quando ele é escrito por uma mulher ou por um homem (Colasanti, 1996, p. 192)

Muitas das obras que foram canonizadas ao longo do tempo apresentavam uma visão limitada do papel da mulher na sociedade, retratando-as de forma marginalizada. Ao nos debruçarmos sobre essas obras, percebemos que, quando as figuras femininas são abordadas, é comum encontrarmos estereótipos limitados e superficiais, como mulheres sendo retratadas apenas como mães, donzelas em perigo ou *femme fatales*, o que reduz suas identidades complexas e diversas a arquétipos unidimensionais. Esses estereótipos reforçam expectativas restritivas sobre o comportamento e o papel social das mulheres, perpetuando a ideia de que seu valor está ligado apenas à maternidade, à beleza ou à sedução, uma abordagem que negligencia a riqueza das experiências femininas e limita as aspirações e possibilidades das mulheres em vez de promover uma representação autêntica e inclusiva. Isso não só simplifica suas personalidades, mas também reforça expectativas restritivas de comportamento e papel social e, por isso, foi responsável pela difícil inserção das figuras femininas no cenário da literatura como representantes autênticas do fazer literário. A esse respeito, Marina Colasanti, apresenta:

Quando alguém me pergunta se existe uma literatura feminina, eu sei hoje que quem está fazendo a pergunta não é esse alguém -indivíduos não fazem perguntas

dessa forma tão simétrica e uníssona - quem está perguntando é a sociedade. E a essa altura já tenho elementos para crer que a sociedade não quer de fato saber se existe uma literatura feminina. O que ela quer é colocar em dúvida a sua existência. Ao me perguntar, sobretudo a mim, escritora, se o que eu faço existe realmente, está afirmando que, embora possa existir, sua existência é tão fraca, tão imperceptível, que é bem provável que não exista. Aquilo de que se duvida está em suspeição. Está em suspensão. Enquanto a pergunta for aceita, a dúvida estará sendo aceita com ela. E a nossa literatura, a literatura das mulheres, estará suspensa, no limbo, num espaço intermediário entre o paraíso da plena literatura e o inferno da não-escrita. Mas, sobretudo, estará num espaço que, não sendo o seu verdadeiro, só pode ser o espaço do plágio, do decalque. Um espaço claramente localizado atrás do espaço literário já reconhecidamente existente, o masculino. A pergunta atua também, de forma maquiavélica, forçando as mulheres a uma definição. Que digam as próprias escritoras se classificam seu trabalho como feminino, ou não (Colasanti, 1996, p. 191-192).

É importante, então, feitas as reflexões, destacar o poder literário das mulheres. Elas não apenas são as que mais leem, mas também as que mais compram livros escritos por outras mulheres. Ademais, o número de escritoras que produzem obras tão excelentes quanto os escritores vem crescendo globalmente. No entanto, o preconceito tem sido uma barreira que mantém muitas dessas escritoras em um segundo plano. Se conseguíssemos eliminar esse preconceito, haveria um avanço significativo das mulheres no universo literário, ocupando parte do espaço que, consciente ou inconscientemente, os homens consideram como sua propriedade.

Além do poder literário, o segundo ponto relevante é o poder da palavra. É desnecessário enfatizar aquilo que todas nós já sabemos e que tem sido amplamente discutido: a capacidade geradora e transformadora da palavra. Se as mulheres tivessem livre uso dessa poderosa ferramenta, possuiriam ainda mais força. No entanto, a sociedade historicamente, por todas as razões aqui elencadas, negou às mulheres o acesso às palavras sagradas e as submeteu a abusos verbais, como a interrupção e o encobrimento de suas falas no cotidiano. Se nos negam a palavra oral, como podemos esperar que reconheçam nosso direito à palavra escrita, que pode ser ainda mais expressiva e questionadora? É crucial superar esses obstáculos para que a voz feminina seja plenamente ouvida e valorizada, tanto no âmbito oral quanto na produção literária.

Por fim, a discriminação de gênero dentro das próprias instituições educacionais também se configura como uma preocupação. Em alguns casos, as meninas podem ser desencorajadas a seguir carreiras consideradas masculinas ou podem enfrentar estereótipos negativos que afetam sua autoestima e motivação acadêmica. Lygia Bojunga Nunes ilustra esse quadro, de forma lúdica, com a personagem Raquel de *A bolsa amarela*. Representante da literatura infantojuvenil do século XX, a autora constrói brilhantemente uma narrativa que mostra as relações sociais e desiguais de

poder quando apresenta a opressão das meninas-escritoras desde o âmbito familiar.

Na obra, Raquel, conforme destacado por Maciel (2007), apresenta desejos que surgem como resultados da opressão que enfrenta por parte de sua família, devido à sua condição de ser uma criança do sexo feminino. Isso ocorre porque, no contexto do modelo familiar tradicional patriarcal, as crianças, especialmente as meninas, não possuem influência ou poder de expressão. Em outras palavras, suas vontades não são consideradas legítimas, evidenciando a presença de uma mentalidade sexista nessa estrutura social. Essa mentalidade tem suas raízes na crença histórica e arraigada na autoridade dos pais, predominantemente do sexo masculino, e na subordinação dos filhos, especialmente das filhas.

Farta das constantes queixas devido às cartas fictícias que secretamente redige, tanto para si quanto para suas personagens fictícias, Raquel toma a decisão de iniciar a escrita de um romance. Sua esperança é que isso a livre do incômodo constante por parte da família, mas um determinado dia, uma das suas irmãs descobre o romance e decide se aventurar na leitura. Esse acontecimento desencadeia uma série de eventos interligados, nos quais o livro acaba sendo compartilhado com diversas outras pessoas. Após esse evento, Raquel rasga o romance e decide que só voltaria a escrever histórias quando crescesse e, conseqüentemente, fosse respeitada como pessoa e como escritora (Nunes, 1994, p. 20).

Em suma, enfrentar todas essas dificuldades exige um esforço conjunto de governos, organizações não governamentais, comunidades e famílias. Investir em educação para as meninas, no incentivo às meninas-escritoras não é apenas uma questão de justiça, mas também uma abordagem estratégica para promover o desenvolvimento de uma sociedade. Quando as mulheres têm acesso à educação formal, elas são mais propensas a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades, contribuindo para o crescimento econômico, a saúde da família e a melhoria geral da qualidade de vida.

Ao investir na educação e no empoderamento das meninas e mulheres, podemos quebrar um ciclo de desigualdade e injustiça que historicamente prejudicou o progresso feminino. Mulheres educadas não apenas têm maior probabilidade de ingressar em campos profissionais diversos, mas também de se envolver ativamente na tomada de decisões que afetam suas vidas e comunidades. Talvez, assim, não seja necessário que, a cada novo tempo, as mulheres precisem lutar mais uma vez por seus lugares.

2.3 – As conclusões de Cereja – e por que não as minhas?

Enquanto eu tiver perguntas e não houver resposta, continuarei a escrever.
Clarice Lispector

A introdução do ensino de Literatura no Ensino Médio encontra justificativas históricas na necessidade de se atingir determinados objetivos já enumerados nesta pesquisa, como o estabelecimento de um lugar feminino na literatura. Mas, para além das discussões sobre o feminino, segundo Cereja (2005, p. 10), “a continuidade do processo de aquisição de habilidades de leitura de textos, agora com a diferença de serem sistematicamente estudados textos literários de época” é uma dessas principais razões. No entanto, o que se experimenta na prática é que, ainda que circulem discursos didáticos sobre o fazer literário, quase sempre o texto literário não é trabalhado, tampouco lido pelos alunos.

Para compreender esse quadro, é interessante visitar o ciclo de escolaridade escolhido para esta pesquisa: após oito anos de Ensino Fundamental, os educandos chegam ao nono ano tendo um contato mais amplo com a leitura e com as reflexões sobre a língua. Mais maduros, uma vez que estão em direção ao Ensino Médio, são dadas a esses alunos obras de leitura mais “difícil”, como a escolha de paradidáticos considerados clássicos da literatura brasileira com o intuito de prepará-los, por exemplo, para os concursos de nível fundamental como os das escolas técnicas. É aqui que será possível a primeira transição real na vida desses alunos que podem ir para uma escola melhor, de ensino profissionalizante, saindo de lá com uma profissão que seja capaz de transformar a vida de suas famílias.

Todavia, em toda sua escolaridade até aqui, esse aluno foi apresentado ao texto como pretexto para o ensino de Gramática, uma vez que os educadores afirmam não ter carga horária suficiente em sala para atividades como a leitura por fruição ou o estudo do texto literário. Arelado a isso, os servidores públicos precisam cumprir um currículo mínimo proposto pela Base e também pela rede estadual e não têm tempo para replanejar seus conteúdos, motivo pelo qual seguem dando sempre as mesmas aulas “gramatigueiras” e sem sentido que sequer provocam reflexões sobre a Língua.

Como resultado disso, temos, nos bancos escolares, um alunado que não valoriza a literatura, nem se mostra competente para compreender textos literários em suas diversas dimensões. Esse alunado, caracterizado e analisado na obra de Cereja concluída no ano de 2005, em pouco difere do alunado de hoje. Vejamos.

Na análise do escritor, foram preparados dois instrumentos de pesquisa – um questionário

destinado aos alunos e outro aos professores, ambos com questões cujo objetivo era recolher dados quantitativos e qualitativos. Essa pesquisa, realizada por Cereja, em 2002, quando do início de sua pesquisa, traz alguns indicadores sobre o ensino de literatura na capital paulista, os quais, somados aos resultados de outras, feitas em outros locais do Brasil, traçam um bom perfil sobre o panorama acerca do ensino da literatura há 20 anos.

1º) Falta clareza aos professores de literatura sobre a especificidade do objeto que ensinam. Sendo a literatura uma arte verbal, o ensino de literatura deve necessariamente passar pelo desenvolvimento de habilidades de leitura de textos literários.

2º) Com pequenas variações, a abordagem da literatura nas escolas pesquisadas tem sido a consagrada pela tradição: a cronologia histórica das estéticas literárias, com a contextualização histórica (distanciada do texto), a apresentação de autores e obras mais importantes (de acordo com o estabelecido pelo cânone), as características relevantes de cada período e de cada autor. A leitura efetiva de textos literários ocorre ocasionalmente e assume um caráter ilustrativo.

3º) A formação profissional do professor é um dos componentes responsáveis pelo sucesso do curso de literatura, mas não é o único nem é determinante.

4º) O gosto pela leitura e a criação de hábitos de leitura é facilitado quando o aluno está em permanente contato com os livros. Contudo é falso imaginar que nas famílias de maior poder aquisitivo os jovens necessariamente gostem mais de ler. O sucesso do trabalho com leitura na escola, além do contato direto com os livros, depende muito do estímulo do professor e de como se dão as interações em torno do livro. Formas variadas de abordagem da obra — pesquisas, seminários, debates, criações artísticas na forma de teatro, vídeo e músicas, produção de textos, desenvolvimento de projetos (jornal, revista, programa de rádio) — geralmente estimulam mais o jovem do que a mera verificação de leitura por meio de provas.

5º) Não são tão expressivas as diferenças entre o ensino de literatura na escola pública e na escola particular. Embora os alunos da escola particular tenham mais recursos para adquirir livros e mais tempo disponível para lê-los, o aluno da rede pública também se interessa pela leitura e lê os livros que a escola indica, ou outros, sempre que tem acesso a eles.

6º) Os livros que circulam na esfera escolar acabam por transcender os limites desse universo e atingem a comunidade como um todo. A escola é responsável não apenas pela formação de leitores, mas também pela formação do gosto literário do público, que é difundido por intermédio dos alunos a toda a comunidade.

7º) A despeito do senso comum de que os estudantes de hoje não gostam de estudar nem se interessam por projetos ou estudos complementares, a pesquisa mostra que o aluno declara não suportar mais aulas unicamente expositivas, que o excluam do processo de aprendizagem. Sua preferência tem sido por aulas dialógicas, nas quais ele tenha direito à voz e à construção do conhecimento, mesmo que isso implique maior trabalho e envolvimento de sua parte.

8º) Exatamente como propõem os PCN, a expectativa do aluno é de que o ensino de literatura se torne significativo para ele, ou seja, que consiga estabelecer nexos com a realidade em que vive, bem como relações com outras artes, linguagens e áreas do conhecimento.

9º) As influências das propostas oficiais de ensino, principalmente dos PCN, fazem-se sentir no discurso dos professores e dos planejamentos escolares, contudo nem sempre as propostas desses documentos são concretizadas. Há uma enorme distância entre o que se diz que é feito e o que efetivamente é feito e como é feito. As escolas particulares apresentam um planejamento mais detalhado e arejado às novas propostas de ensino do que as escolas públicas, mas nem sempre a prática do professor de literatura tem sido inovadora. Há defasagens entre o que os planejamentos dizem sobre o que vai ser ensinado e o modo como isso vai ser feito e o que é cobrado, e como é cobrado, nas provas.

10º) Os professores de literatura entrevistados, em sua maioria, mostram-se premidos pela influência do “fantasma” do exame vestibular. Definem as leituras extraclasse a partir da lista de obras solicitada pelos exames, elaboram provas a partir de questões de vestibulares antigos, mostram-se insatisfeitos com o tempo de que dispõem para administrar um vasto conteúdo, sentem-se cobrados por toda a comunidade escolar. Por força desses elementos, por vezes formulam provas com questões exclusivas de vestibular, distanciando a avaliação de suas práticas concretas de ensino (CEREJA, 2005, 52-23).

Mediante essas conclusões elencadas pelo autor, é interessante notar que são vistas raras mudanças no que tange ao ensino de Literatura nos anos de 2022 e 2023, período em que se centra esta pesquisa. Observemos, primeiramente, que o perfil dos docentes entrevistados é desconhecido, tendo em vista que a intenção deste trabalho é desenvolver uma pesquisa de opinião pública com participantes não identificados, mas que cumpram o requisito de serem docentes de Literatura, Língua Portuguesa ou Produção Textual. Considerando essa informação, veremos agora como organizei o questionário, produzido no modo *Google Forms* e veiculado via WhatsApp para grupos de docentes, e quais as indicações essas perguntas trazem para a pesquisa.

A primeira questão visava a recolher informações a respeito do tipo de leitor/educador que temos hoje. Ora, a formação de um grande educador passa, sem dúvida, pela formação de um grande leitor. Compreendo que a rotina exaustiva do professor que precisa trabalhar em mais de uma escola a fim de receber um salário digno devido às difíceis políticas públicas que assolam nosso país faz com ele tenha seu tempo reduzido para a leitura por prazer ou fruição, mas também creio que minimamente é preciso se capacitar na leitura, dando espaço primordial àquela que é capaz de formar cidadãos de forma crítica. Assim me espanta verificar que, ao lecionar, sobretudo as disciplinas mencionadas anteriormente, sejamos capazes de encontrar um(a) educador(a) que

não leia com frequência como mostra a pesquisa.

1- Você lê regularmente?

4 respostas

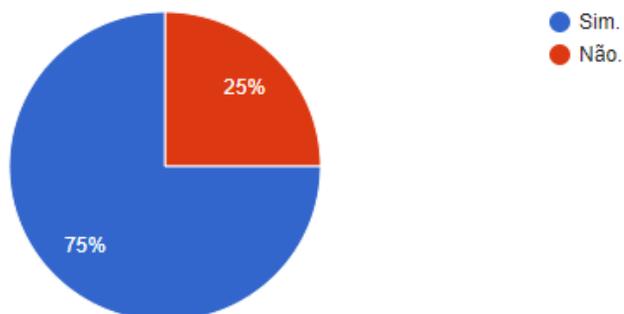


Figura 1 – questão 1

A segunda questão intencionava levantar, de forma quantitativa, a presença da leitura na vida desses educadores. Imagino que, para um leitor desconhecido, essa relação possa não ser tão evidente, mas, diante de toda a pesquisa e leitura bibliográfica realizada, ficou claro para mim que grande parte do ensino, seja ele da Literatura ou da Língua, passa, impreterivelmente, pelo prazer de ler. Além disso, ainda que quantidade e qualidade sejam fatores diferentes na análise da leitura, é importante observar que alguém que lê pouco pode estar inclinado a exigir pouco de seus alunos no que concerne à prática. Sei que estamos falando sobre o fomento à leitura de literatura de autoria feminina, no entanto, me parece evidente que, se as mulheres figuram pouco dentro do cenário de produção literária, quem menos lê, conseqüentemente, menos lê mulheres também.

2 - Quantos livros você leu no último ano?

4 respostas

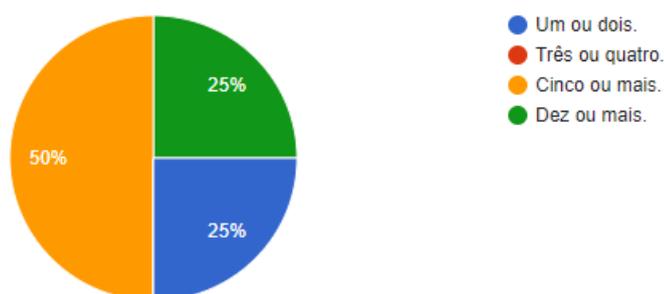


Figura 2 - questão 2

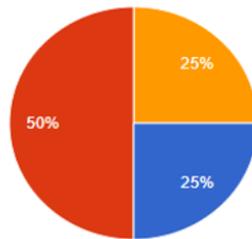
A análise do gráfico nos permite perceber que, de quatro professores, apenas um leu dez ou mais livros no ano passado, ano em que se iniciou a pesquisa (2022). Não houve questionamento sobre a leitura neste ano (2023), uma vez que o período de tempo era incipiente para uma análise mais profunda.

Dada a breve exposição do perfil leitor dos professores analisados, por meio das questões 1 e 2, iniciei, nas questões 3, 4 e 5, uma busca pelo entendimento do objetivo principal dessas aulas de literatura, sejam elas apresentadas na forma da disciplina Literatura, no Ensino Médio, sejam verificadas no ensino de Língua Portuguesa, para as séries finais do Ensino Fundamental. Nessa última etapa, os conceitos literários aparecem travestidos de leitura e interpretação textual, além de se apresentarem como a temática para a produção de textos. Assim, embora a literatura seja um campo rico de temas e possibilidades de fomentar discussões, bem como uma ferramenta poderosa de crítica social, muitos educadores esvaziam esse significado ao usarem o fazer literário apenas como pretexto.

A questão 3 procura conhecer melhor a preparação desses educadores ao se dedicarem a lecionar essa disciplina. É importante aqui pontuar que verificaremos, mais à frente, como os materiais didáticos dos Anos Finais do Ensino Fundamental apresentam a ciência literária.

3 - Como você se prepara para as suas aulas de Literatura?

4 respostas

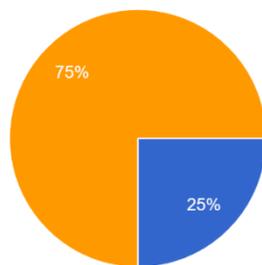


- Refletindo sobre textos literários e realizando anotações a fim de apresentar ambos para os alunos.
- Montando um plano de aula com um resumo dos períodos, datas e recorte histórico.
- Devido à carga horária, eu dou mais ênfase à leitura e à interpretação de textos literários.

Figura 3 - questão 3

4 - O que você mais valoriza como objetivo a ser alcançado após as suas aulas?

4 respostas



- Fazer com que os alunos aprendam os nomes das estéticas literárias, autores e suas obras situadas em um dado momento histórico.
- Fazer com que os alunos aprendam a reconhecer em um texto, por meio da leitura, as características de um período literário, indicando a qual ele pertence.
- Desenvolver nos alunos a capacidade de ler e interpretar textos literários, compreendendo as relações entre as mensagens dos textos e as épocas em que foram escritos.

Figura 4 - questão 4

Como se pôde observar, metade dos educadores entrevistados apenas monta o plano de aula com resumo dos períodos, datas e recorte históricos. Assim, se pensarmos em nível de Anos Finais do Ensino Fundamental, em que esses alunos ainda não foram apresentados a toda a estruturação das chamadas escolas literárias, essas aulas se assemelham a uma aula de história sem a devida contextualização necessária para o entendimento da Literatura como ciência.

Certamente, essa abordagem de ensino carrega consigo algumas limitações quando se trata de promover uma compreensão mais profunda e uma apreciação genuína pela literatura, tais como:

- Exploração da memorização em detrimento da compreensão: Quando os alunos são instruídos a memorizar características literárias sem um contexto mais amplo, eles podem se concentrar apenas na retenção de informações sem realmente compreender o significado do que fazem, causando uma abordagem superficial da literatura, em que os alunos veem as obras como uma lista de fatos a serem lembrados, em vez de explorar suas complexidades e temas.

- Falta de conexão: A literatura é muitas vezes apreciada por sua capacidade de tocar as emoções e despertar empatia, o processo de catarse. Desse modo, ao ter como foco apenas características técnicas é negligenciada a oportunidade de explorar como as obras literárias

ressoam com a experiência humana e como os personagens enfrentam desafios e dilemas semelhantes aos nossos.

- Limitação da capacidade de análise crítica: O ensino baseado em memorização pode desencorajar os alunos de se envolverem na análise crítica e na interpretação pessoal das obras, o que forma estudantes que têm dificuldade em expressar suas próprias ideias e perspectivas, porque sentem que apenas a reprodução de informações é valorizada.

- Falta de contextualização: Concentrar-se exclusivamente nas características das obras deixa de lado o contexto histórico, social e cultural que muitas vezes enriquece a compreensão das obras literárias. Isso resulta em uma compreensão limitada da importância das obras em seu ambiente.

- Pouco estímulo à leitura atenta: A abordagem de memorização não incentiva os alunos a mergulharem profundamente nas obras literárias. Em vez disso, eles podem procurar por informações específicas apenas para atender às demandas da avaliação, em vez de se envolverem na leitura completa e na apreciação da obra.

Ao tecer um comparativo entre as questões 3 e 4, pude perceber que, apesar dessas considerações, a maioria dos educadores tem o objetivo de desenvolver nos alunos a capacidade de ler e interpretar textos literários, compreendendo as relações entre as mensagens dos textos e as épocas em que foram escritos, o que evidencia um caminho interessante a ser percorrido pelo ensino de literatura. No entanto, é preciso, ainda, relacionar a perspectiva da leitura de autoria feminina a esse ensino proposto de literatura, o que começa a ser percebido a partir da segunda parte do questionário conforme veremos. Se percebemos todas essas lacunas no ensino de literatura como ciência, que diremos do ensino dessa ciência centrado nas figuras femininas? Conforme exposto na análise das questões 1 e 2, se há pouco espaço para a leitura e as mulheres naturalmente não figuram como centro dos livros lidos, não há, por consequência, uma leitura contundente dos escritos femininos, caminho que se pretende buscar com a intenção de modificar um pouco esse cenário.

Curiosamente, ainda que as duas questões anteriores indiquem um meio promissor, na questão 5, a maior parte dos educadores afirma que cobra o conhecimento literário dos alunos utilizando questões discursivas e objetivas nas provas escritas.

5 - Como você geralmente cobra dos alunos o conhecimento literário?

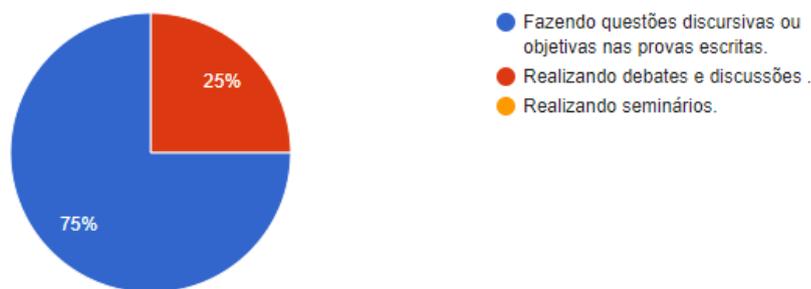


Figura 5 - questão 5

Aqui uma reflexão se faz necessária: se a literatura é arte, como tal ela deve ser vista e analisada, aprendida e ensinada. Assim, essa forma de “cobrança” dos educadores remete a uma espécie de tecnicismo do ensino de literatura de modo que, embora haja reflexão produzida nas aulas, o resultado proposto para isso é apenas apresentar perguntas e respostas acerca dos estudos desenvolvidos. Por isso e por outras reflexões, como veremos, verifica-se que metade dos educadores não se sente satisfeito com seu trabalho com literatura.

6 - O seu trabalho com Literatura te deixa satisfeito?

4 respostas

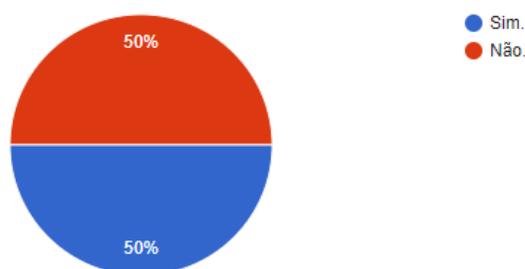


Figura 6 - questão 6

Quando perguntei aos educadores sobre os motivos dessa satisfação ou insatisfação, na questão 7, obtive como respostas os seguintes trechos:

Educador(a) 1: Acredito que, mesmo com o pouco tempo que o ensino básico dedica à literatura brasileira, consigo mostrar para os alunos a literatura, ao longo da história, como manifestação política e cultural de uma época.

Educador(a) 2: Preciso aprimorar.

Educador(a) 3: Gostaria de trazer algo mais lúdico e que despertasse mais interesse nos alunos.

Educador(a) 4: A literatura é arte, resistência. Logo, uma aliada na formação do filho da classe trabalhadora.

O educador 1, ao pontuar que o ensino básico dedica pouco tempo à literatura brasileira, demonstra conhecimento de que essa insipiente apresentação literária não colabora para que o profissional se sinta satisfeito com o seu trabalho. A isso, seguem os comentários de “preciso melhorar”, do educador 2, e de que “gostaria de trazer algo mais lúdico, do educador 3, responsáveis por evidenciar de forma plena essa insatisfação. Já o educador 4 parece não compreender a intenção inicial do questionamento, uma vez que reflete sobre o fato de a literatura ser uma aliada na formação do filho da classe trabalhadora, sem relacionar isso ao que lhe foi indagado.

Esta pesquisa, centrada inicialmente na insatisfação sobre o modo como percebe que a literatura é transmitida aos alunos, deixando de lado as figuras de autoria feminina, compreende essas angústias dos educadores que podem sentir que estão perdendo a oportunidade de fornecer uma educação equitativa e inclusiva quando há uma exclusão ou sub-representação dessas mulheres na literatura. Eles também podem sentir que estão perpetuando estereótipos e desigualdades históricas ao ignorar ou minimizar a contribuição de autoras femininas, o que se concretiza ao lermos os últimos questionamentos do formulário. Analisemos:

8 - Em seu processo de lecionar literatura, como você vê a presença das escritoras? Elas estão sempre presentes? Se sim, quais são as mais frequentes? Se não, o que você acha disso?

4 respostas

Não estão sempre presentes. Começamos a falar de escrita feminina nos autores modernistas, isto é, no século XX. Antes, cito Francisca Júlia, mas ainda como uma autora não reconhecida pela historiografia literária brasileira, apesar de exemplar parnasiana.

Infelizmente, as escritoras não são vistas como os escritores, principalmente nos períodos anteriores.

Não acho presente. Acho que a presença de escritoras tem sido um conquista enorme.

Clarice Lispector; Cecília Meireles; Rachel de Queiroz;

Figura 7 - questão 8

Ao considerarmos, na ordem em que se apresentam, as respostas como pertencentes aos entrevistados 1, 2, 3 e 4, respectivamente, conseguimos visualizar que o entrevistado 1, de fato,

reflete sobre o seu próprio fazer literário. Ao que parece, esse educador elabora respostas coerentes com alguém que, apesar de não levar o alunado à reflexão (já que cita Francisca Júlia, mas ressalta que ela não é reconhecida pela historiografia literária, e não diz que tenta mudar esse panorama) sobre os textos de autoria feminina, tem consciência de que essa presença é escassa. Os entrevistados 2 e 3 apenas pontuam a rara presença, ressaltando que as mulheres não são vistas como os escritores homens nos períodos anteriores (*sic.*) e que tem sido uma conquista a presença dessas figuras. Mais uma vez, percebe-se no entrevistado 4 uma dificuldade de compreensão do questionamento trazido, uma vez que esse apenas cita nomes de autoras de literatura brasileira.

Essa dificuldade de compreensão, evidenciada nas respostas no educador número 4, aponta um sinal de alerta acerca dos bancos acadêmicos e da formação do próprio professorado. É curioso notar como perguntas consideradas simples podem ter seu entendimento dificultado, a depender da visão e da leitura de mundo que esse educador apresenta, levando-o a construções de respostas aparentemente sem relação direta com o que foi perguntado, apesar de guardar, com ele, relações de ordem semântica.

O penúltimo questionamento feito aos educadores tenta recortar o cenário da BNCC no ensino de literatura, efetivando uma amostragem do conhecimento acerca desse documento no campo da formação dos professores conforme exemplifica a figura 8. O último questionamento, por sua vez, apresenta um viés mais pessoal do educador sobre como ele enxerga o alunado no que concerne ao hábito de leitura de acordo com o que se vê na figura 9.

9 - Você tem conhecimento sobre a BNCC e sobre o que ela prioriza no ensino de Literatura?

4 respostas

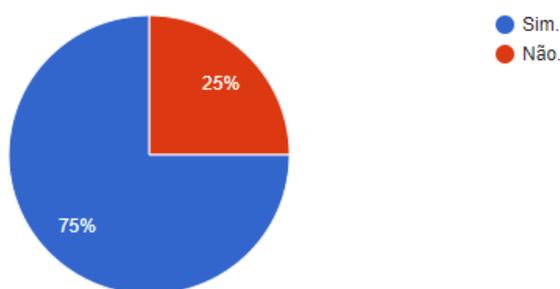


Figura 8 - questão 9

10 - Seus alunos dizem gostar de ler? Se não, por que você acha que isso acontece? Se sim, cite um relato sobre isso.

4 respostas

A maioria dos alunos diz não gostar de ler. No entanto, grande parte aprecia obras audiovisuais, o que é também uma forma de conhecer histórias. Ainda que não tenham o hábito da leitura em si, as histórias, de forma lúdica, acabam por conquistá-los, como as próprias trends do TikTok por exemplo.

Grande parte gosta, mas poucos clássicos. Eles gostam de mergulhar nas fantasias, nos romances mais modernos.

Não. Acredito que seja por falta de incentivo a leitura. E/Ou de aguçar neles o prazer pela literatura.

Não. Eles não têm modelo leitor no meio familiar. Então, cabe à escola promover esse motivação

Figura 9 - questão 10

A análise desses questionamentos me permite chegar a algumas conclusões fundamentais para esta pesquisa que dialogam com as conclusões outrora traçadas por Cereja, em um outro ambiente de análise:

1 - O prazer em ler é fundamental para o desenvolvimento literário dos alunos. Ao constatar que muitos estudantes não têm prazer em ler, fica evidente a necessidade de promover a ideia de repensar as abordagens pedagógicas e curriculares. É importante uma atmosfera acolhedora e engajadora em sala de aula, em que os professores possam despertar o interesse dos alunos por meio de escolhas literárias diversificadas, que se conectem com suas vivências e interesses. Além disso, o incentivo à leitura prazerosa fora do ambiente escolar, com atividades lúdicas e desafiadoras, pode contribuir para uma maior apreciação da literatura entre os estudantes. Se atrelarmos essas necessidades imediatas a uma abordagem ensino de literatura com a ênfase às figuras femininas, poderemos contribuir nesse aspecto.

2 - A inclusão da literatura feminina no currículo é fundamental para promover a igualdade de gênero e enriquecer a formação literária dos alunos. O fato de os professores afirmarem que não ensinam a literatura feminina pode indicar uma lacuna significativa no ensino da literatura, na qual as vozes e as perspectivas femininas são negligenciadas. É necessário incorporar autoras e obras que reflitam a diversidade de experiências e visões de mundo das mulheres, apresentando-as aos alunos como exemplos relevantes de contribuições literárias. Além disso, promover discussões sobre questões de gênero e representatividade na literatura pode ajudar a conscientizar os estudantes sobre a importância da equidade de gênero na sociedade e na produção cultural. O ensino da literatura

feminina pode, assim, tornar-se uma ferramenta poderosa para a construção de uma educação mais inclusiva e igualitária.

3 - A falta de familiaridade dos professores com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito ao estudo de literatura pode indicar a necessidade de uma maior divulgação e capacitação docente sobre esse documento. A BNCC é uma referência fundamental para o planejamento curricular e o desenvolvimento das competências e habilidades dos estudantes em diferentes áreas do conhecimento, incluindo a literatura. Portanto, é essencial que os educadores se apropriem dos princípios e diretrizes estabelecidos pela BNCC para a área de linguagens e, especificamente, para o ensino de literatura, visando a uma prática pedagógica mais alinhada com as expectativas curriculares nacionais. Ademais, aprofundar o conhecimento da BNCC e suas orientações para o estudo de literatura pode resultar em benefícios significativos para os alunos. Ao compreenderem as competências e objetivos traçados pela BNCC, os professores podem elaborar planejamentos de aula mais contextualizados, diversificados e alinhados com os interesses e necessidades dos estudantes, pois o uso da BNCC como referência pode auxiliar os docentes a selecionarem obras e abordagens que promovam a representatividade, a diversidade de vozes e a igualdade de gênero na literatura estudada, o que traz a luz sobre a questão feminina tão discutida nesta pesquisa. Com esse conhecimento, os professores estarão mais preparados para estimular o prazer pela leitura e desenvolver habilidades críticas nos alunos, tornando o estudo de literatura uma experiência enriquecedora e relevante para suas vidas e formações como cidadãos. A capacitação docente em relação à BNCC, portanto, é um caminho essencial para uma educação mais efetiva e inclusiva.

2.4 – A formação do leitor literário

As mulheres devem se escrever (e devem) levar mulheres a escrever, considerando que elas vêm sendo afastadas da escrita tão violentamente quanto seus corpos.

Hélène Cixous

A formação do leitor literário é um processo complexo e multifacetado que se estende ao longo da vida de uma pessoa. É uma jornada que começa na infância, quando somos apresentados aos primeiros contos e histórias, e continua ao longo dos anos, à medida que expandimos nosso repertório literário e desenvolvemos habilidades de interpretação e análise. Essa formação é influenciada por diversos fatores, como a educação formal, o ambiente familiar, a cultura e a

sociedade em que vivemos. Cabe, portanto, para esta análise, abordar alguns aspectos essenciais nesse processo de formação do leitor literário, bem como os desafios e oportunidades que surgem desde que ele se inicia.

Nos primeiros contatos com a literatura, seja através de contos de fadas ou livros infantis, somos apresentados a um universo de imaginação e fantasia que desperta nossa curiosidade e criatividade. Teresa Colomer (2003) destaca aqui o papel fundamental do adulto como mediador da leitura, especialmente na infância, já que os pais e educadores têm o poder de despertar o interesse pela leitura, oferecer livros adequados ao nível de desenvolvimento do leitor e criar um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

Não se pode perder de vista, no entanto, a leitura como construção social, situação em que a pesquisadora enfatiza que a leitura não é apenas um processo individual, mas também coletivo. Essa formação do leitor literário está intimamente ligada ao contexto cultural, social e educacional em que o leitor está inserido, pois as práticas de leitura e os valores atribuídos à leitura variam de acordo com cada sociedade, e é importante considerar esses fatores ao promover a formação do leitor. Reside aqui uma preocupação registrada no início desta pesquisa: ao fomentar uma leitura na escola, observada sua necessidade de construção social e coletiva, os educadores, por se debruçarem no contexto sociocultural em que estão inseridos, dão mais ênfase ao cânone masculino estabelecido na literatura.

Como a escola desempenha um papel significativo na formação do leitor literário, pois é na sala de aula que somos apresentados a uma ampla variedade de gêneros literários e autores, é nela que precisamos nos ancorar para expandir nossos horizontes literários. Assim, o ensino de literatura não deve se limitar apenas a apresentar obras clássicas, mas também incluir obras contemporâneas que dialoguem com a realidade dos estudantes, despertando seu interesse e empatia.

Para Teresa Colomer, o prazer é um fator fundamental para a formação do leitor literário, especialmente em idades mais jovens, já que a leitura prazerosa incentiva a motivação e o engajamento dos leitores, favorecendo o desenvolvimento de um vínculo afetivo com a literatura. Além disso, ela ressalta a importância de oferecer aos leitores uma literatura diversa, que reflita diferentes realidades e experiências. Por isso, a representatividade na literatura é essencial para que os leitores se sintam identificados e representados nas histórias, ampliando a sua visão de mundo e possibilitando o desenvolvimento da empatia.

No entanto, a formação do leitor literário não se resume apenas à exposição a diferentes obras, mas também ao desenvolvimento de habilidades de leitura crítica e interpretação. Aprender a ler

além das palavras é essencial para uma compreensão mais profunda das obras literárias. Isso envolve identificar elementos como a construção dos personagens, o contexto histórico e cultural, os simbolismos e metáforas utilizados pelo autor, entre outros aspectos, o que forma, sob o ponto de vista da pesquisadora um leitor competente: aquele que não apenas decodifica as palavras, mas também é capaz de interpretar, compreender e se relacionar com a literatura. A formação do leitor literário deve priorizar o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, permitindo que o leitor se torne mais autônomo e consciente de sua própria leitura.

A formação do leitor literário também está intrinsecamente ligada à sua capacidade de se identificar e se relacionar com as histórias que lê. A literatura é uma ferramenta poderosa para a construção de identidade e empatia, permitindo que o leitor se veja representado e compreenda a diversidade de experiências humanas. Nesse sentido, é importante que a literatura apresentada aos leitores seja inclusiva e representativa, abarcando diferentes vozes e perspectivas.

Essa formação também enfrenta desafios em nossa era digital e altamente visual. A competição com outras formas de entretenimento, como filmes, séries e jogos eletrônicos, pode tornar a leitura menos atrativa para alguns. Além disso, o ritmo acelerado da vida moderna hoje dificulta a dedicação de tempo para a leitura. Nesse contexto, é importante encontrar estratégias para incentivar e motivar o hábito, como a criação de clubes de leitura, a realização de atividades culturais relacionadas à literatura e a promoção de eventos literários nas escolas e comunidades.

Em suma, a formação do leitor literário é um processo contínuo e enriquecedor, que começa na infância e se estende ao longo da vida. É uma jornada que deve ser cultivada pelos pais, educadores e pela sociedade como um todo, com o objetivo de desenvolver leitores críticos, reflexivos e empáticos. A literatura desempenha um papel fundamental na construção de identidades e no entendimento do mundo, e é através dela que nos conectamos com nossa humanidade compartilhada. Portanto, investir na formação do leitor literário é investir no enriquecimento cultural e intelectual de indivíduos e comunidades.

Feitas essas reflexões sobre a formação do leitor literário, é preciso que pensemos em como é possível contribuir para uma construção de leitores e leitoras que leiam mulheres. Parece óbvio constatar que o caminho seria apresentar essas mulheres, todavia, quantas já não o fizeram? Entender de que modo poderemos contribuir para a modificação desse cenário passa pela elaboração de atividades direcionadas que serão apresentadas ao longo desta pesquisa.

3– O QUE DIZ A BASE?

O direito à educação é um pilar fundamental dos direitos humanos, reconhecido internacionalmente como um meio essencial para o desenvolvimento pessoal, social e econômico. Assim, cada indivíduo tem o direito inalienável de ter acesso a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, independentemente de sua origem, gênero, etnia, religião ou condição socioeconômica. Esse direito é garantido pela Constituição, sendo

[...] direito de todos e dever do estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

A fim de compreendermos como se deu a implementação dos documentos que regem hoje a educação brasileira e seus currículos, é preciso, inicialmente, resgatar no tempo os pontos desafiadores que circundam a transição dos escritos anteriores, quer sejam os PCNs, quer seja a LDB, para uma Base Nacional. Ao pensarmos em toda a discussão promovida pela implementação da BNCC, é possível chegar à conclusão de que ela foi desacreditada desde o momento em que despontou no cenário brasileiro, afinal a discussão sobre o documento ganhou público, infelizmente, em um momento em que o aspecto conservador e o anúncio de tempos sombrios pairavam sobre o país, o que acabou se apresentando como o primeiro desafio nessa implementação.

Sabemos, no entanto, que o processo de discussão vem de muito tempo antes, uma vez que, em 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da educação foi sancionada, já havia a conversa sobre a ideia de se estabelecer uma base comum. O segundo desafio que se apresentou para esse processo se desenhou de forma aliada à questão do aspecto conservador que aparecia, visto que, por conta do ritmo acelerado e constante com vistas à homologação do documento, pesquisadores creram que não havia debates encorpados sobre os escritos da possível Base, sendo eles frutos de um novo cenário político/social que nascia no Brasil.

A terceira, e não menos importante, intempérie que, com base nas leituras, me faz observar a barreira na implementação, sem dúvida, reside no fato da idealização de uma **base curricular comum** para um país tão plural como o nosso, que tem singularidades tão específicas em seu território que fazem qualquer leitor mais atento da Base questionar como a

implementação será de fato **comum**, tendo em vista as idiossincrasias de cada região, de cada público-alvo e da condição socioeconômica de cada estudante atingido por essa Base.

Atreladas a esses três apontamentos, ficam, ainda, as discussões a respeito dos interesses dos setores econômicos, das ideias salvacionistas para a educação e da crítica ao trabalho docente também responsabilizados por um início de implementação tão desafiante para a Base Nacional Comum Curricular. Por fim, há que se considerar a questão desafiadora final que é o longo debate sobre a BNCC ser currículo ou não, o que coloca mais uma vez em pauta a questão da implantação de um “currículo” único, se assim considerarmos a Base, para o país, o que, de certa forma, desrespeita o protagonismo de cada unidade escolar, que tem sua identidade a ser formada para garantir o acesso pleno de todo educando à educação, que deve ser a base.

Esses apontamentos introdutórios para a problematização do quão complicada foi – e é – a implementação e o conseqüente sucesso da BNCC fazem-se importantes para compreendermos o nosso objeto de estudo que é inicialmente o documento em si e, posteriormente, após debruçarmo-nos sobre ele, a ausência de menções claras ao papel do professor de Literatura no Ensino Fundamental Anos Finais e suas possibilidades de atuação, a fim de que se chegue, com isso, à proposição de como a literatura de autoria feminina poderá contribuir para a mudança e a consolidação desse papel.

A Base vislumbra o fortalecimento da autonomia dos adolescentes, retomando e ressignificando os aprendizados dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, os escritos do documento nos dizem que

[...] ao longo do Ensino Fundamental - Anos Finais, os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas. Tendo em vista essa maior especialização, é importante, nos vários componentes curriculares, **retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental - Anos Iniciais** no contexto das diferentes áreas, visando **ao aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes**. Nesse sentido, também é importante fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação. Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre adolescência e maturidade, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração,

“importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (Brasil, 2010).

Assim, se considerarmos as mudanças naturais dessa fase da vida de nosso educandos, perceberemos como a compreensão desse ser como sujeito em desenvolvimento pode nos levar à necessidade de atingi-los com diferentes práticas escolares capazes de contemplar as suas necessidades. Para comprovar isso, encontramos espaço no documento quando esse traz que o objetivo dos Anos Finais visa ao “aprofundamento e à ampliação de repertórios dos estudantes” (BRASIL, 2010). Ora, se a Literatura é uma ciência cujos efeitos que pode produzir sobre o leitor são oriundos da representação simbólica das experiências humanas,

[...] pensar sobre a literatura a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento (Brasil, 1998).

Ou seja, quando se intenciona construir um alunado mais independente e autônomo, pode-se lançar mão também, além de todos os outros recursos das linguagens de que se dispõe, da ciência literária, o que tem sido feito de forma falha, apesar do que propõe a Base. Isso fica claro ao percebermos que os documentos trazem a Literatura não como uma ciência independente, mas como algo pertencente ao campo do conhecimento integrado à disciplina de Língua Portuguesa, o que novamente nos remete ao uso da ciência literária como pretexto para o ensino dessa disciplina, ou ainda apenas como pretexto para a compreensão – ou seria memorização? – dos períodos literários. É claro que esse quadro impõe à escola desafios como a formação adequada do professor de Linguagens (sobretudo aquele que se dedica ao ensino de Língua Portuguesa/Literatura), situação ilustrada na análise do questionário efetuada com os docentes, mas é preciso observar que, se cabe à escola estimular essa reflexão, ela deve preservar seu compromisso de contribuir para a formação de um cidadão crítico e reflexivo.

Sendo assim, proponho que reflitamos sobre esse ensino de literatura fomentados pelo pensamento de Nataniel Mendes, que nos mostra ser necessário

[...] observar e, acima de tudo, refletir sobre esses aspectos que subjazem à prática docente, os quais são fundamentais para que possamos compreender a complexidade dos fenômenos e tentarmos pensar em alguns caminhos. Uma disciplina dentro de um currículo não aparece de forma isolada. É sempre mais uma, de tantas engrenagens, que deve operar de acordo com o que foi projetado para o bom funcionamento da máquina. Um olhar unidirecional, neste caso para a prática do professor de literatura, ou ainda para a disciplina de forma isolada, pode escamotear aspectos que colaboram para a continuidade ou intensificação dos problemas que são apontados pelas pesquisas da área. Da mesma forma, pode, injustamente, imputar aos professores a exclusiva responsabilidade pelos efeitos deletérios de um ensino aligeirado, que tenha o texto literário como mero objeto de fruição ou contemplação (2020, pp. 136-7).

Dentro de um contexto em que percebamos que a literatura é, de fato, um fenômeno das linguagens, é interessante observar e refletir sobre a sua ausência como um campo do saber próprio e sua inserção dentro da área de Códigos e Linguagens, já que, como fenômeno, ela reflete um todo. Todavia, essa ausência, ao que parece, evidencia um sintoma de como a literatura não é mencionada no documento. Se ela não será tratada como ciência nesse escrito, mas apenas como parte de outra ciência, na função de peça de uma engrenagem, conforme já visto em Mendes (2020), é esperado que não haja para ela esse espaço peculiar de forma isolada. Consideremos o trecho a seguir para entendermos melhor essa questão:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (Brasil, BNCC, 2017, p. 69).

Percebemos, assim, que a menção breve à literatura perpassa pelo tradicional campo de estudo literário como pretexto para a compreensão do eixo de ensino de leitura. Se lembrarmos de que a Base é uma referência, mas não um currículo, e que este, ao ser construído, deve ter um olhar para as idiossincrasias de cada região, chegamos à compreensão de que as figuras femininas podem e devem, em detrimento do cânone exclusivamente masculino que temos hoje, aparecer nesse intervalo, em que se valorizaria, como propõe este estudo, a formação da ciência literária como disciplina de igual importância para o funcionamento da máquina e não apenas como uma engrenagem inferior, elevando o patamar não somente da ciência da literatura, como também das excluídas pelo cânone.

Temos de considerar, além disso, a forma como os vestibulares hoje se organizam no Brasil. Afinal, se a proposta de uma Base tem em vista uma espécie de nivelamento por igual do ensino no país e se percebermos essa Base como a de uma pirâmide, verificamos que na ponta dela existem os exames que possibilitam o ingresso nas universidades. Seguindo esse modelo de vestibular, ainda tradicionalista, é possível que compreendamos o ensino de literatura que ocorre no Ensino Médio brasileiro hoje e percebamos que, de uma forma geral, a pressão para que haja o treinamento para o vestibular causa um esvaziamento nas ciências diversas. Como a Literatura não se presta a esse papel de engessamento, há um “ponto de colisão entre o substrato no qual é erigido o currículo; treinamento para testes, e o alcance que se espera da educação literária; rompimento do confinamento da experiência” (Gamboa, 2016, p. 172).

Compreendemos, com isso, que a Literatura, uma vez que não carrega consigo o papel de imutável e engessada, discutido por Mendes, é vista pelos documentos como algo fluido e que pode, portanto, ser encaixado dentro de outras ciências, de ciências “maiores”, haja vista sua inclusão no ensino de Línguas. No entanto, o que se propõe inicialmente neste trabalho é que entendamos o papel da Literatura como ciência para que cheguemos à conclusão de que a maneira como esta é trazida pelo documento é insuficiente para atender às demandas da escola, considerando a pluralidade do país. Assim, a escola

[...] deve estar alinhada a seu tempo, sendo natural e necessário que reformas sejam realizadas, mas o pragmatismo, como mola propulsora da BNCC, parece suplantam a importância da capacidade de abstração e reflexão que, necessariamente, passa pelas humanidades, arte e literatura. Além disso, há uma hipervalorização do conhecimento como um grande manual de instruções, um acervo de informações para resolução de problemas. E a literatura, claro, não se presta a isso. (Mendes, 2020, p. 140)

Curiosamente, a despeito do que reflete Nataniel, o ensino de literatura é apresentado na BNCC como parte do campo artístico-literário, que se mostra como indicador de um caminho mais generalista, uma vez que busca “a ampliação e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral” (BRASIL, 2018, p. 495). Com isso, o documento traz a literatura como uma arte entre quaisquer outras, esvaziando sua importância como ciência. Esse lugar da literatura é fruto do fato de que agora ela se configura como “um discurso social ‘moderno’, que concebe o uso democratizado da leitura, livre de diretrizes formativas e exercida sobre todo tipo de textos” (COLOMER, 2007, p. 23). Entendemos,

assim, que essa representação da literatura que veio se expandindo ao longo do século XX “pressionou as escolas até o ponto de penetrar em suas concepções e modificar muitas das práticas de leitura que nela se desenvolviam” (COLOMER, 2007, p. 23), o que, de certa forma, torna compreensível a inserção dessa ideia no documento, uma vez que, posterior ao século XX, sua discussão e implementação levou todos esses aspectos em consideração.

Após situar a literatura, portanto, como uma prática social, sem esmiuçar outras de suas características, o documento prossegue, ao que parece de forma incoerente, com a intenção de contemplar, de uma só vez, todas as vertentes que fariam jus à formação e à identificação do texto literário:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas. A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (Brasil, 2018, p. 495).

O texto extraído da Base mostra que o documento intenciona a inclusão de práticas específicas do corpo discente jovem, haja vista a tentativa de explorar uma atualização das formas de difundir a literatura como se vê nas produções culturais citadas, a título de exemplo fanfics, vlogs e podcasts literários. Para além disso, verbaliza o fato de que a análise de produções artísticas, com destaque para os clássicos, será intensificada no Ensino Médio, o que nos traz novamente a indagação que motiva estes escritos: por que descrever na Base uma projeção de formação do leitor literário e uma concepção do ensino de uma literatura mais “moderna”, que atenda e faça parte da realidade cotidiana dos educandos se haverá a legitimação disso como ciência apenas a partir do Ensino Médio? Ainda no texto, há a menção de que essa escrita literária será ampliada e aprofundada no Ensino Médio, mas exercitada no Ensino Fundamental, o que, além de ser incoerente, relega mais uma vez o papel da ciência literária nos anos finais desse ciclo.

Ao especificar o campo artístico-literário, o texto da Base elenca um conjunto de indicações para que se trabalhe o texto literário. Observemos, para uma breve análise, algumas orientações trazidas pelo documento.

[...] trata-se, principalmente, de levar os estudantes a ampliar seu repertório de leituras e **selecionar obras significativas para si**, conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores. Ao engajar-se mais criticamente, **os jovens podem atualizar os sentidos das obras**, possibilitando compartilhá-las em redes sociais, na escola e em diálogos com colegas e amigos. Trata-se, portanto, **além da apropriação para si**, de desfrutar também dos modos de execução das obras, que ocorre com a ajuda de procedimentos de análise linguística e semiótica. A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. Espera-se que **os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética**. (Brasil, 2018, p. 523).

Fica claro nesse excerto que o documento incentiva a construção de um leitor literário que seja autor, que faça parte de todo o processo, em detrimento da criação anterior de um aluno mais passivo e apenas receptivo do texto. No entanto, sem valorizar o papel da ciência literária, a Base comete o mesmo erro do ensino de literatura anterior, já que o papel do aluno e do professor passam a ser interativos, fazendo com que não haja, ainda, o conhecimento específico da literatura, mas a mera formação de um espaço de leitores. Sabemos que, no Brasil atual, o ato de ler não é valorizado pelas esferas sociais, o que, considerando a implementação do documento, nos faz compreender a importância do resgate do ensino da leitura em seu texto. No entanto, se queremos trazer o papel da literatura como ciência e não como parte apenas de um grande campo de estudos de linguagens, precisamos compreendê-la de forma ampla. Sobre isso, Sarah Ipiranga nos diz:

[...] retomando a observação inicial sobre as diferenças entre literatura e ensino, cabe aqui, agora, uma explicação para a mudança na nomenclatura colocada em prática nos documentos anteriores à BNCC, quando de ensino de literatura passou-se à educação literária. A expressão substituiu nos documentos oficiais o nome “literatura” ou “ensino de literatura” por compreender que a leitura literária se constrói num processo complexo de formação, que não pode ser necessariamente ensinado, mas articulado por um conjunto de leitores e textos. O que a educação literária enfatiza é a experiência vivenciada com a literatura. Isso diverge frontalmente das aulas movidas a excertos de textos, como é o corrente

hoje na escola brasileira. Na verdade, toda a indústria do livro didático que invadiu as escolas nacionais trabalha essencialmente com trechos de livros, propugnando um ensino em que as referências são dadas de forma fragmentada, o que compromete sobremaneira o estudo efetivo das obras literárias. (Ipiranga: 2019, p. 112)

Portanto, quando o documento versa sobre retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, fica evidente a percepção de que toda a ciência literária que perpassa a vida desse aluno desde os primeiros anos na escola é, até hoje, deixada em segundo plano no que se refere à formação de um aluno ciente do papel da literatura, embora esse já seja um aluno leitor de literatura. Essa discussão entre as nomenclaturas remete a uma das discussões iniciais deste projeto: se o aluno é ambientado à leitura literária por toda sua vida escolar, por que a esse mesmo aluno não é dada a clareza da relevância dessa ciência? Embora justificativas se alicercem na referência à imaturidade do alunado, compreendemos que, no entanto, ao final dos nove anos de Ensino Fundamental pode ser dada a ele essa clareza, para que não seja imerso em um Ensino Médio em que se discutirá de fato a Literatura como ciência sem que nunca tenha ouvido falar dela. Cabe lembrarmos-nos de que a proposta de inserção da literatura de autoria feminina, nesse contexto, intenciona relacionar ambas ausências nos Anos Finais do Ensino Fundamental: a presença da literatura e a presença da figura da mulher escritora, ampliando, conforme defende o documento, o repertório dos estudantes e lhes trazendo novas possibilidades de representação simbólica das experiências humanas, culminando na apreensão de conhecimento.

4 – O APAGAMENTO DAS FIGURAS FEMININAS NOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Porque o ideal de mulher branca, sedutora mas não puta, bem casada mas não nula, que trabalha mas sem tanto sucesso para não esmagar seu homem, magra mas não neurótica com a comida, que continua indefinidamente jovem sem se deixar desfigurar por cirurgias plásticas, uma mamãe realizada que não se deixa monopolizar pelas fraldas e pelos deveres de casa, boa dona de casa sem virar empregada doméstica, culta mas não tão culta quanto um homem; essa mulher branca e feliz, cuja imagem nos é esfregada o tempo todo na cara, essa mulher com a qual deveríamos nos esforçar para parecer - tirando o fato de que elas devam ficar de saco cheio com qualquer coisa -, devo dizer que jamais a conheci, em lugar algum. Acredito até que ela nem mesmo exista.

Virginie Despentes

Quando escolhi realizar esta pesquisa, não me parecia tão clara a dificuldade que eu encontraria ao falar sobre ausência. Há muitas mulheres – e homens – que pesquisaram brilhantemente acerca do apagamento da figura feminina, que se desdobraram sobre a formação do cânone, que estudaram como a sociedade patriarcal em que vivemos colaborou para a construção de uma mulher sem voz, no entanto, são poucas as análises práticas de como elas não estão nesse espaço. Explico: é fácil perceber que a mulher não está, mas como discutir o que esse vazio representa? Já se sabe tudo o que causou essa ausência, mas ela, infelizmente, ainda permanece e falar sobre ela é falar sobre a mulher.

A ausência é um elemento que carrega significado, profundidade, potência e é, paradoxalmente, esse espaço vazio que muitas vezes nos dá a liberdade de preenchê-lo com nossas próprias reflexões e esperanças. Quando escolho falar sobre a ausência, estou diante de uma oportunidade de explorar o que estava presente antes do vazio se instaurar, mas é aqui que reside a minha inquietação: não é como se fosse um espaço preenchido outrora, é como um espaço em branco, um espaço cujo preenchimento nunca foi efetuado. Assim, já que a ausência pode ser, segundo definições mais poéticas, “uma lente através da qual observamos as mudanças, crescimento e evolução que ocorreram no caminho”, no caso específico do tema a que se dedica esta pesquisa, ousou dizer que se mudou, cresceu e evoluiu muito pouco se comparado ao que poderíamos fazer.

A mulher esteve – e permanece – excluída da esfera da criação, afinal, segundo Ramalho Ortigão, “o primeiro dever de uma mulher honesta é não ser conhecida”, mas essa frase, em vez de causar o silenciamento, me convidou a explorar essa longa narrativa de exclusão e, ao mesmo tempo, celebrar as realizações das mulheres que se recusaram a serem silenciadas, desafiando as normas culturais e estabelecendo novos padrões para a expressão feminina. Somos nós que

redefiniremos a esfera da criação, explorando os obstáculos e as transformações que ajudaram, em um esforço constante, a garantir que nossas vozes ressoem alto e claro, anunciadas por anjos em trombetas se preciso, como afirmou Adélia Prado (1976, p. 11):

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não tão feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas, o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
— dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida, é maldição pra homem.

Mulher é desdobrável. Eu sou.

4.1 - Breve análise de material didático do Ensino Médio como motivação para a pesquisa

Enfim, como toda versão que busca a diferença e a diversidade, a produção das mulheres, que já é uma produção assentada, e que tem ondas sucessivas, distintas e paralelas, tem feito um bem danado para a produção acadêmica de uma forma geral.

Lilia Moritz Schwarcz

Para entendermos como surgiu a necessidade de discutir a inserção da Literatura nos Anos Finais do Ensino Fundamental, analisada como ciência e inserida com a presença da literatura de autoria feminina, dois debates são fundamentais: o primeiro reside nos escritos de Zilberman (2012) e na compreensão do PNLD acerca da relação entre leitura, literatura e sociedade; o segundo, na análise dos exemplares de *Texto e Interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos* e *Literatura Brasileira em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*, ambos de William Roberto Cereja e Carolina Viana.

Inicialmente, é preciso discutir a difusão da leitura e do consumo da literatura no Brasil. Sabemos que o alto custo dos livros impressos, a elevada taxa de analfabetismo e sua relação com a desigualdade social e a ausência de políticas públicas que fomentem e valorizem a leitura são causas do problema gerador da presente pesquisa. Não há uma política efetiva que motive a literatura no Brasil, porque iniciar essa política significa resolver problemas sociais relacionados a ela, e isso não é muitas vezes a intenção dos governantes. Não pretendemos aqui iniciar uma discussão social acerca do assunto, porque sabemos que isso geraria uma nova dissertação, mas sim compreender a base dessa dificuldade, que é crucial para verificarmos o ponto em que estamos hoje no que concerne ao ensino de literatura.

A disseminação da leitura e da literatura não são somente competência do espaço escolar, mas, em nosso país, a escola substitui muitas vezes os papéis de diferentes esferas sociais. É conhecimento partilhado que, no final dos anos de 1970, a crise de leitura foi diagnosticada no Brasil, com a manifestação de uma taxa de analfabetismo muito alta, em um período em que começava a se acentuar a expansão cultural, o que levou os estudiosos a olharem para a leitura, tendo em vista a necessária reforma do ensino brasileiro. Um fator que contribuía para a baixa qualidade da educação na época era a falta de livros didáticos e de materiais de leitura adequados, visto que muitas escolas públicas não tinham bibliotecas e os poucos livros disponíveis eram desatualizados e pouco atrativos para os alunos. Nesse momento, iniciaram-se as discussões sobre o aumento da faixa da escolaridade obrigatória de cinco para oito anos (que começa a ser

expandida para nove anos a partir de 2004), o que oportunizou maior zona para o emprego do texto literário em sala, todavia não expandiu proporcionalmente o incentivo às práticas de leitura.

Esse problema, intensificado pela elitização do acesso à leitura, já que há, desde então, a concentração de livrarias e editoras em grandes centros urbanos e a falta de incentivo à leitura desde a infância, dificulta o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita e, conseqüentemente, fomenta a desigualdade de permanência da leitura e do texto literário, apesar de todas as tentativas de sanar essa questão. Surgiu, nesse cenário, em meados dos anos 1980, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), uma iniciativa do Governo Federal brasileiro, implementada com o objetivo de garantir que os estudantes das escolas públicas recebessem livros didáticos de qualidade e atualizados. Essa escolha, inicialmente, era feita de forma centralizada pelo governo, mas, a partir de 1994, passou a um modelo mais descentralizado, no qual as escolas adquiriram mais autonomia ao optar pelos livros que seriam utilizados pelos seus alunos.

Garcez (2016) apresenta o panorama sobre isso em *Estado e políticas públicas para o livro didático no Brasil* pontuando que

[...] o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, institui a distribuição de livros escolares aos estudantes matriculados nas escolas públicas de 1º Grau. Passa por mudanças significativas em 1996 como o estabelecimento da avaliação das obras didáticas que seriam distribuídas aos professores de todo o país. O Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia responsável pela execução do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é responsável pela compra e distribuição dos livros didáticos de todo o Brasil, dentre outras atribuições, tais como: triagem e avaliação das obras, elaboração do guia do livro didático. Neste início de século XXI, temos significativa expansão das políticas de livros didáticos. Além da distribuição de livros didáticos para o ensino fundamental, também são distribuídos: no ensino médio, na Educação de Jovens e Adultos, bem como a distribuição de dicionários de língua portuguesa e obras em braille. E, a partir de 2004, com a Resolução nº 40, de 24/8/2004, ficou instituído o atendimento aos alunos da educação especial das redes pública e privada definidas pelo censo escolar. Na rede privada, somente recebem livros os estudantes portadores de necessidades educacionais especiais das escolas filantrópicas e comunitárias. O estabelecimento da avaliação das obras didáticas, em 1996, e em especial na primeira avaliação, gerou grande rebuliço, inclusive ganhando a imprensa sensacionalista, devido à constatação de inúmeros problemas das obras: preconceitos contra negros, índios e mulheres, erros conceituais, metodologias de ensino ultrapassadas. Isto resultou em protestos por parte da Associação Brasileira de Livros (ABRALE) que passou a cobrar maior transparência do processo avaliativo. Também autores considerados de renome no circuito nacional recorreram aos jornais para criticarem o governo e se diferenciarem dos ditos autores ruins. Os professores foram silenciados nesse processo (Garcez, 2016, p. 13).

Para o autor, então, o professorado é posto como mero executor de propostas de trabalhos elaboradas por especialistas que vêm de cima para baixo, considerando toda base constitutiva da implementação do livro didático que, segundo ele, é:

- i) de viés economicista, isto é, privilegia aspectos econômicos como a relação custo-benefício e não aspectos pedagógicos visando o melhor aproveitando de alunos e professores;
- ii) de política liberal, que concentra os poderes decisórios na instância mais alta e redistribui responsabilidades sob a lógica da competitividade e da produtividade (Garcez, 2016, p. 14).

Ainda, Garcez reconhece a limitação do recurso:

Como temos uma seleção nacional dos livros didáticos, estes por sua vez, são elaborados tendo por base um aluno abstrato, sem reconhecer as suas condições de aprendizagem. É o professor na sala de aula que, espera-se, tenha condição de realizar a correspondência entre o conteúdo a ser ensinado com o mapa cognitivo do receptor. (Garcez, 2016, p. 13).

Acresce-se a tudo isso o fato de que, apesar da sua legítima intenção inicial, o PNLD também tem enfrentado casos de corrupção ao longo dos anos. Dessa forma, percebemos que, historicamente, as críticas ao processo de implementação do livro didático sempre estiveram presentes nos campos de discussão, porém sem que evoluíssem até o surgimento da proposição de uma Base, que garante, pelo menos no texto, as idiossincrasias de cada região, já que, não obstante o viés nacional, o documento propõe a adequação de cada rede para a construção de seus currículos.

Fica, então, para nós, o registro de sinais que indicam a importância que a adoção do livro didático pode trazer, tais como: redução de custos das escolas com a aquisição; inclusão social, promovida com o acesso de todos os alunos ao material; padronização do ensino, o que nos remete, inclusive, à criação de uma Base Curricular, atualização constante dos materiais e melhoria na qualidade do ensino. Esses dois últimos são questionados aqui, tendo em vista que, conquanto haja uma seleção desses materiais por parte de especialistas, verificamos que eles não atuam de fato com a completude do que a BNCC intenciona alcançar, não atingindo o objetivo proposto de melhoria do ensino, apesar de atualizado frequentemente.

Antes de iniciarmos a análise dos materiais dos Anos Finais, é mister considerar os materiais didáticos motivadores da pesquisa. Explico: como professora de Ensino Médio, observei a introdução do ensino de Literatura de forma a trabalhar com as questões de escolas literárias e/ou períodos, sem que haja de todo o espaço de reflexão que deve ser promovido por essa ciência. A partir daí, debrucei-me sobre os materiais do Ensino Fundamental para completá-

lo, indicando aspectos de melhoria, tal como a inserção da presenças das autoras nesse cenário, a fim de formar um alunado pronto a frequentar o Ensino Médio tendo ciência da importância no tempo nos escritos de literatura.

Em *Texto e Interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*, os autores promovem, como é de praxe nos manuais do professor, um compilado de informações sobre os recursos da obra e as finalidades a que ela se destina. Nesse manual, é importante pensarmos sobre o recorte que os próprios autores elencam a respeito da relação desse com a BNCC. Vejamos:

A obra reconhece a importância e a legitimidade da Base Nacional Comum Curricular, que visa renovar o ensino médio, aproximando mais os conhecimentos e as práticas escolares da realidade do jovem brasileiro. A perspectiva teórica do documento coincide com nossa visão de ensino desde edições anteriores, priorizando os usos sociais dos textos nos diferentes campos de atuação “já que os conhecimentos sobre as línguas e as linguagens são construções humanas situadas sócio-historicamente (BNCC, p. 516) e que, portanto, devem ser analisados de forma contextualizada, levando-se em conta os aspectos que envolvem toda e qualquer situação de comunicação entre eles quem enuncia, para quem, com quais objetivos, por meio de quais textos e estratégias, etc. A BNCC do ensino médio, diferentemente do que se vê no ensino fundamental, é construída de forma muito mais flexível, permitindo que cada escola e cada professor consigam adaptar o desenvolvimento das habilidades ali descritas ao seu contexto de atuação (Cereja e Viana, 2021, p. 4).

Essa flexibilidade, mencionada pelos autores, deve existir também no Ensino Fundamental, uma vez que, conforme já discutido, estamos falando de uma Base Comum que deve respeitar as idiosincrasias de cada região. Além disso, é preciso lembrarmos-nos de que a Base é uma base, e não um currículo, tendo em vista que esse se estabelece mediante a particularidade da unidade de ensino, que considera as variáveis de tempo, região e público-alvo a que se destina. Dessa forma, embora os autores vejam a obra como aquela pioneira capaz de se adaptar às diferentes flexibilizações que se apresentarem, essa deve ser característica *sine qua non* de todas as obras didáticas.

Dando continuidade à apresentação do material, os autores pontuam que, para garantir essa flexibilidade, houve mudanças na obra a fim de atender à BNCC, organizando-a em cinco unidades que correspondem aos campos de atuação social propostos pela BNCC, a saber:

- campo da vida pessoal;
- campo de atuação na vida pública;
- campo jornalístico-midiático;

- campo artístico-literário;
- campo das práticas de estudo e pesquisa.

Esses campos, apresentados pela Base, mostram a necessidade de se permitir um planejamento mais detalhado e específico do ensino das disciplinas dessa área e, além disso, facilitar a identificação dos objetivos dela e de sua integração com os objetivos de outras áreas de conhecimento. Todavia, ao adentrarmos o material, percebemos que a forma de apresentação do texto literário pouco leva em conta esses campos e sequer cumpre os objetivos previstos, uma vez que se percebe o estudo do texto como pretexto para a leitura e a compreensão da definição de gêneros textuais e literários, como se pode observar nas figuras abaixo:



4 CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO

“O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade.”

(Base Nacional Comum Curricular)

Figura 10 - proposta da unidade (Fonte: Texto e Interação. Cereja e Viana, 2021, p. 120).

Métrica

A **métrica** é a medida dos versos, isto é, o número de sílabas poéticas apresentadas por eles.

Para determinar a medida de um verso, nós o dividimos em sílabas poéticas. Esse procedimento tem o nome de **escansão**.

Em razão de ter por base a oralidade — fala ou canto —, a divisão silábica poética obedece a princípios diferentes dos que orientam a divisão silábica gramatical: as vogais átonas são agrupadas numa única sílaba, e a contagem das sílabas deve ser feita até a última tônica.

Compare a divisão silábica gramatical à divisão silábica poética de dois versos do poema de Márcio Barbosa:

<p>Divisão silábica gramatical</p> <p>an do lar ma do</p> <p>1 2 3 4 5</p>	<p>Divisão silábica gramatical</p> <p>de es pe ran ças</p> <p>1 2 3 4 5</p>
<p>Divisão silábica poética</p> <p>an do ar ma</p> <p>1 2 3</p>	<p>Divisão silábica poética</p> <p>de es pe ran</p> <p>1 2 3</p>

Figura 11 - análise da unidade (Fonte: Texto e Interação. Cereja e Viana, 2021, p. 125).

Para proporcionar ao leitor um breve entendimento do que se pretende alcançar com esta análise do material didático do Ensino Médio, ainda que o trabalho se destine à explanação dos materiais no Ensino Fundamental, temos que considerar as duas figuras analisadas. Em uma pequena amostragem do que ocorre em todo material, verificamos que, ao passo que a figura 10 recorta um trecho da BNCC, cujo texto afirma que o campo artístico “(...) contribui para a construção da apreciação estética, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções” (Brasil, 2018, p. 489), a figura 2 não exemplifica esse objetivo maior do campo artístico, uma vez que trabalha com definições de conceitos e os aplica comparando um aspecto gramatical (separação silábica) com um aspecto literário (separação poética), quando poderia, na verdade, explorar a fluidez sonora do aspecto estético, contribuindo realmente para a expressão de sentimentos e emoções ao trazer à baila algo que se conecte à realidade do alunado. Além do exposto, porém não menos importante, fica a menção clara a um poema de autoria masculina, predominância no material analisado, em detrimento da leitura de mulheres escritoras.

Cabe lembrar que aqui estamos considerando não um exemplar do ensino de literatura, mas um exemplar do ensino de produção textual, que se dedica, segundo os autores, a promover a produção a partir de gêneros (literários e textuais). Desse modo, abre-se a interpretação e consequente leitura de que a literatura é usada aqui como pretexto para a compreensão da produção de textos, ressaltando mais uma vez o seu papel como “ciência menor”, comparada aos aspectos da Língua, como o desenvolvimento de uma proposta textual com coerência e coesão.

Passadas as análises de outros aspectos da Língua relacionados ao gênero poema como figuras de palavras, paralelismo e métrica, trabalhados de forma resumida, a despeito da proposição inicial da unidade que visava a discutir sobretudo o campo artístico-literário, chegamos aos exercícios e à proposta de produção textual (objetivo central deste material didático analisado) que, para causar surpresa em ninguém, em nada se relaciona com os aspectos abordados, nem sequer precisa deles como condição básica para sua produção. Observe:

Leia a tira a seguir, de Laerte, e responda às questões 1 e 2.



(Folha de S.Paulo, 26/2/2012.)

1. Reescreva as falas do personagem, dispondo-as em versos.
 - a) Quantos versos você obteve? *Cinco versos.*
 - b) Que critérios você utilizou para dispor as falas em versos? *Principalmente os critérios das rimas e do ritmo.*
2. Observe o esquema de rimas e de ritmo do poema.
 - a) De que tipo são as rimas? *Rimas intercaladas.*
 - b) Em que sílabas poéticas, pela ordem, incidem as sílabas tônicas? *Na 3ª e na 7ª sílaba poética.*
 - c) Que nome é dado ao tipo de verso utilizado? *Redondilha maior, com exceção do último verso, que tem três sílabas poéticas.*

Figura 12 - exemplo de exercício da unidade (Fonte: Texto e Interação. Cereja e Viana, 2021, p. 128).

Ainda que a tira de Laerte mencione os vocábulos “poeta” e “rima”, conceitos abordados na unidade, nenhum desses vocábulos, tampouco a tira são aproveitados com vistas a refletir acerca do campo artístico-literário, visto que são seguidos de questões cujo objetivo principal é identificar quantidade de versos, tipos de rima e nomenclaturas diversas. De forma similar, a próxima questão indaga o(a) aluno (a) sobre conceitos que envolvem a ciência literária, mas pouco contribuem para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade, tal qual afirma o texto introdutório da unidade do material didático (figura 10), recortado da BNCC.

No que concerne à proposta de produção textual já citada, devemos observar que essa também é pouco expressiva em relação aos objetivos propostos pelo campo artístico-literário, conforme se verifica na figura 13:

Produzindo o poema Professor: Sugerimos que sejam produzidas ao menos duas das propostas.

Ao final desta unidade, você participará com os colegas do sarau **Palavra, som e imagem**, que envolve o lançamento de um *e-zine*, além da apresentação de *podcasts* e videopoemas, declamações, leitura dramática e encenação de texto teatral.

Os poemas farão parte do *e-zine*. Há, a seguir, cinco propostas de produção de poemas. Desenvolva algumas dessas propostas, conforme a orientação de seu professor.

1. Partindo dos versos a seguir, crie um ou mais versos para compor poemas. Tente manter o ritmo presente no verso inicial, se possível. Você poderá decidir livremente sobre o tipo de verso que pretende usar, se vai empregar rimas e outros recursos.
 - a) "Nenhum desejo neste domingo" ("Poema que aconteceu", Carlos Drummond de Andrade)
 - b) "Eu não tinha este rosto de hoje" ("Retrato", Cecília Meireles)
 - c) "Oh! Que saudades que tenho" ("Meus oito anos", Casimiro de Abreu)
 - d) "Mandei a palavra rimar" (Paulo Leminski)
2. Produza um poema livremente a partir de um tema de sua escolha. Se quiser, poderá explorar no texto suas reflexões sobre o mundo atual; ou seus sentimentos em relação à sociedade e ao contexto em que vive; ou projetar-se num mundo dos sonhos; ou ainda falar de seus sentimentos amorosos; etc.
3. Explorando as letras, o significado das palavras e a disposição delas no papel, crie dois ou mais poemas concretos a partir dos temas a seguir ou outros de sua preferência: *encontro*, *engarrafamento*, *liberdade*, *fotografia*, *primeiro amor*.
4. Escreva algumas estrofes (sextilhas) de cordel, fazendo uso dos recursos básicos desse tipo de poesia, como a redondilha e as rimas intercaladas. Como sugestão, escreva sobre o tema "Meu canto" ou outro que prefira. Procure dar ritmo ao poema, como fazem os cordelistas.
5. Escolha um poema ou uma canção conhecidos da cultura brasileira e, a partir deles, crie um poema ou a letra de uma canção que seja uma *paródia* do outro texto. Se quiser, poderá procurar os textos citados na proposta 1 e criar sua paródia com base neles.

Figura 13 - proposta de produção textual da unidade (Fonte: Texto e Interação. Cereja e Viana, 2021, p. 133).

Todas as propostas de produção exemplificadas na figura e presentes no material falham em alguma medida ao ignorar as determinações do campo artístico-literário, cujo objetivo é centrado em desenvolver a sensibilidade estética, a criatividade e a capacidade de expressão dos alunos. Na primeira, vemos a indicação de que o aluno deve manter o ritmo presente no verso inicial, o que reduz sua criatividade e limita o fruir literário; o mesmo ocorre com a quarta proposta, cuja obrigatoriedade de uso do recurso das sextilhas também limita o escritor. Na segunda, a produção livre, apesar de instigadora, pode levar o aluno à desvalorização da produção literária, pois ele pode, no seu dia a dia de aluno, "escrever qualquer coisa". As mais interessantes são a terceira e a quinta que, de alguma forma, fomentam a criatividade para o fazer literário quando desenvolvem a intertextualidade e a exploração dos recursos visuais, mas ambas, devido à falta de discussão engajada no capítulo, podem não ser aproveitadas em sua totalidade.

Assim, se a BNCC prevê que o ensino de Língua Portuguesa contemple a diversidade de gêneros e formas textuais, o estudo da literatura e sua relação com a sociedade e a cultura, além do desenvolvimento da capacidade de argumentação e análise crítica, o campo artístico-literário desse documento busca integrar o ensino das artes e da literatura, promovendo a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis às diferentes manifestações culturais. Portanto, esse objetivo de que os alunos desenvolvam uma compreensão ampla e diversificada das diferentes formas de expressão artística e literária, e que possam utilizá-las como meio de comunicação e de expressão pessoal, não se efetiva no exercício de produção textual proposto.

Curiosamente, ao observarmos a proposta 1 de produção, podemos concretizar o diálogo sobre as escritoras brasileiras, relegadas a segundo plano nos materiais didáticos, quando verificamos que, dos quatro excertos selecionados para a produção, apenas o de Cecília Meireles figura como exemplar da literatura de autoria feminina.

Em *Literatura Brasileira em diálogo com outras literaturas e outras linguagens*, podemos apreciar de forma mais clara como a mulher escritora passa a figurar no cânone, de forma pouco expressiva, apenas a partir dos anos de 1930. No material em análise, conforme consta na figura 14, há a tímida participação de três autoras, que tiveram espaço na literatura brasileira porque suas obras foram capazes de transcender as barreiras de gênero e se impor pela qualidade literária e importância cultural: Rachel de Queiroz, a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras, em 1977, escreveu romances, contos, crônicas e peças teatrais, abordando temas como a vida no sertão nordestino, a condição feminina e o retrato dos problemas sociais; Clarice Lispector, conhecida por sua escrita inovadora e profundidade psicológica de seus textos, que escreveu romances, contos e crônicas que exploram as questões da identidade, da solidão e da busca por sentido na vida; e Cecília Meireles, uma poeta, ensaísta, professora e jornalista brasileira que teve uma atuação importante na difusão da cultura e da educação no país, escreveu poesias líricas que abordam temas como o amor, a infância, a natureza e a espiritualidade, além de ter sido uma grande defensora da educação infantil.

Essas figuras femininas desempenharam um papel integral na formação do cenário literário, inserindo suas vozes em narrativas que frequentemente ultrapassavam a mera diversão, adentrando as complexidades da condição humana. Suas obras proporcionaram reflexões sobre as lutas, aspirações e anseios das mulheres e da sociedade como um todo, expressando de maneira singular as experiências humanas, as questões sociais e culturais de seu tempo e, dessa forma, contribuíram para a construção da identidade literária brasileira, a exemplo de outras que

permaneceram esquecidas, devido à falta de alguns fatores como conhecimento, apadrinhamento e *status* social.

A linguagem da prosa naturalista.....	198	Leitura: fragmento de <i>Macunaíma</i> , de Mário de Andrade.....	275
Leitura: fragmento de <i>Germinál</i> , de Émile Zola, e trecho de <i>O cortiço</i> , de Aluísio Azevedo.....	198	Manuel Bandeira: o resgate lírico.....	277
A linguagem da poesia parnasiana.....	201	Literatura comparada: diálogo entre a poesia de Manuel Bandeira e a literatura africana.....	278
Leitura: "Profissão de fé", de Olavo Bilac, e "Vaso chinês", de Alberto de Oliveira.....	201	Para quem quer mais	280
O texto e o contexto em perspectiva multidisciplinar	203	Para quem quer mais na internet	281
Capítulo 14. O Realismo e o Naturalismo no Brasil	206	Intervalo - Projeto Oficina de arte moderna	282
O realismo no Brasil.....	207	Unidade 9 A segunda fase do Modernismo no Brasil	286
Machado de Assis: o grande salto na ficção brasileira.....	207	Capítulo 21. O romance de 30	288
Leitura: fragmentos de <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> , de Machado de Assis.....	207	Caminhos da ficção de 1930.....	288
Literatura comparada: diálogo entre a obra de Machado de Assis e o filme <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> , de André Klotzel.....	210	Rachel de Queiroz: o drama da seca no Nordeste.....	289
O Naturalismo no Brasil.....	211	Graciliano Ramos: a prosa nua.....	289
Aluísio Azevedo e a paisagem coletiva.....	211	Leitura: fragmento de <i>Vidas secas</i> , de Graciliano Ramos.....	290
Leitura: fragmento de <i>O cortiço</i> , de Aluísio Azevedo.....	212	José Lins do Rego: memória e ficção no engenho.....	292
Para quem quer mais	213	Leitura: fragmento de <i>Fogo morto</i> , de José Lins do Rego.....	292
Para quem quer mais na internet	214	Jorge Amado: lirismo e militância na Bahia.....	295
Capítulo 15. O Parnasianismo no Brasil	215	Leitura: fragmento de <i>Capitães da Areia</i> , de Jorge Amado.....	296
Olavo Bilac: o ourives da linguagem.....	216	Érico Veríssimo: resgate histórico e crítica.....	298
Leitura: "Via láctea" e "Nel mezzo del camin...", de Olavo Bilac.....	216	Leitura: fragmento de <i>Ana Terra</i> , de Érico Veríssimo.....	299
Raimundo Correia: a pesquisa da linguagem.....	217	Literatura comparada: diálogo entre o romance brasileiro de 30 e as literaturas americana e africana.....	302
Leitura: "As pombas", de Raimundo Correia.....	218	Para quem quer mais na internet	305
Intervalo - Projeto Capitu no tribunal	220	Capítulo 22. A poesia de 30	306
Unidade 7 História social do Simbolismo	224	Carlos Drummond de Andrade: um bruxo com amor.....	307
Capítulo 16. A linguagem do Simbolismo	226	Leitura: "Mundo grande", Carlos Drummond de Andrade.....	308
A imagem em foco: <i>O homem alado</i> , de Odilon Redon.....	227	Literatura comparada: diálogo entre a poesia de Drummond e a poesia de Pablo Neruda.....	311
Leitura: "Correspondências", de Charles Baudelaire, "Violões que choram...", de Cruz e Sousa, e "Sobre um mar de rosas que arde", de Pedro Kilkerry.....	228	Cecília Meireles: o efêmero e o eterno.....	312
O texto e o contexto em perspectiva multidisciplinar	230	Leitura: "1º motivo da rosa", de Cecília Meireles.....	313
Capítulo 17. O Simbolismo no Brasil	233	Vinícius de Moraes: um canto de poeta e de cantor.....	314
Cruz e Sousa: o cavador do infinito.....	234	Leitura: "Soneto de separação" e "Soneto de fidelidade", de Vinícius de Moraes.....	315
Leitura: "Cavador do Infinito" e "O Assinalado", de Cruz e Sousa.....	234	Literatura comparada: diálogo entre a poesia de Vinícius de Moraes e a poesia de Camões.....	316
Alphonsus de Guimaraens.....	235	Munilo Mendes: o franco-atirador da poesia.....	317
Leitura: "Ismália", de Alphonsus de Guimaraens.....	236	Leitura: "Poema espiritual", de Munilo Mendes.....	318
Leitura comparada: diálogo do Simbolismo com a tradição gótica.....	237	Jorge de Lima: a consciência mutante.....	319
Construindo seu itinerário formativo: Panorama da literatura portuguesa: do século XVII ao século XIX e suas relações com a literatura brasileira.....	239	Leitura: "Essa negra Fulô", de Jorge de Lima.....	319
Para quem quer mais	239	Para quem quer mais	321
Para quem quer mais na internet	239	Intervalo - Projeto Mostra de cultura nordestina	324
Intervalo - Projeto Dois olhares: entre a razão e a impressão	240	Unidade 10 A literatura contemporânea	326
Em dia com o Enem e o vestibular	242	Capítulo 23. A geração de 45	328
Unidade 8 História social do Modernismo	246	Clarice Lispector: a escritura selvagem.....	329
Capítulo 18. O Pré-Modernismo	248	Leitura: "Os laços de família", de Clarice Lispector.....	330
As novidades.....	248	Guimarães Rosa: a linguagem reinventada.....	333
Euclides da Cunha: em busca da verdade histórica.....	249	Leitura: fragmento de <i>Grande sertão: veredas</i> , de Guimarães Rosa.....	334
Leitura: fragmentos de <i>Os sertões</i> , de Euclides da Cunha, e fragmento do prefácio do livro <i>Terra</i> , de Sebastião Salgado, escrito por José Saramago.....	250	João Cabral de Melo Neto: a linguagem objeto.....	336
Lima Barreto: a história dos vencidos.....	253	Leitura: fragmentos de <i>Morte e vida severina</i> , de João Cabral de Melo Neto.....	337
Leitura: fragmento de <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> , de Lima Barreto.....	253	Para quem quer mais	339
Monteiro Lobato: um dinamo em movimento.....	255	Construindo seu itinerário formativo: O teatro brasileiro em cena.....	339
Leitura: fragmento de <i>Urupês</i> , de Monteiro Lobato.....	256	Roteiro de estudo	340
Augusto dos Anjos: o átomo e o cosmos.....	258	Capítulo 24. Tendências da literatura brasileira contemporânea	341
Leitura: "A Ideia", de Augusto dos Anjos.....	258	A poesia.....	341
Para quem quer mais	259	Leitura: "Agosto 1964", de Ferreira Gullar, "Soneto 1m40cm", de Paulo Miranda, poema de Paulo Leminski e "Roedor", de Donizete Galvão.....	342
Para quem quer mais na internet	260	A prosa.....	348
Capítulo 19. A linguagem do Modernismo	261	Leitura: conto de Dalton Trevisan e "094 paisagem com remédios", de Fernando Bonassi.....	348
Leitura: "O domador", de Mário de Andrade, "O capoeira", de Oswald de Andrade.....	262	Construindo seu itinerário formativo: Panorama da literatura portuguesa: do século XX ao século XXI e suas relações com a literatura brasileira.....	352
O texto e o contexto em perspectiva multidisciplinar	264	Para quem quer mais	352
As vanguardas europeias.....	268	Roteiro de estudo	353
Capítulo 20. O Modernismo no Brasil: a primeira fase	271	Intervalo - Projeto Anos 60: cultura ou contracultura?	354
A Semana de Arte Moderna.....	272	Em dia com o Enem e o vestibular	357
A primeira fase do Modernismo.....	272	Bibliografia	360
Oswald de Andrade: o antropófago do Modernismo.....	273		
Leitura: "A transação", "3 de maio", "Pronominais" e "Maturidade", de Oswald de Andrade.....	273		
Mário de Andrade: vanguarda e tradição.....	274		

Figura 14 - presença tímida das escritoras no índice do material (Fonte: Literatura brasileira. Cereja e Viana, 2021, p. 7).

4.2 - Análise de material didático do Ensino Fundamental Anos Finais

Me movo como educador, porque, primeiro, me movo como gente.

Paulo Freire

Após os apontamentos sobre como os materiais didáticos atuais se organizam tendo em vista a homologação da Base Nacional Comum Curricular, é importante compreender como o ensino de literatura feito dessa forma impossibilita a discussão trazida até aqui: a literatura ser vista como ciência desde os anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, neste capítulo, nos debruçaremos sobre a análise do material didático *Moderna Compartilha*, de editora homônima, destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, já reformulado em 2020 com as orientações da BNCC.

O material didático em análise é dividido em oito módulos temáticos para cada ano escolar e se orienta em quatro pilares, a saber: núcleo integrador, metodologias ativas, alfabetização midiática e formação do leitor literário. Assim, percebe-se que a ênfase ao que discute a literatura e sua compreensão como ciência – é dada apenas no pilar final do material didático. A justificativa para a presença da formação do leitor literário no material, que é único para o campo de estudos literários e estudos linguísticos, aparece logo no Guia para o professor. Vejamos:

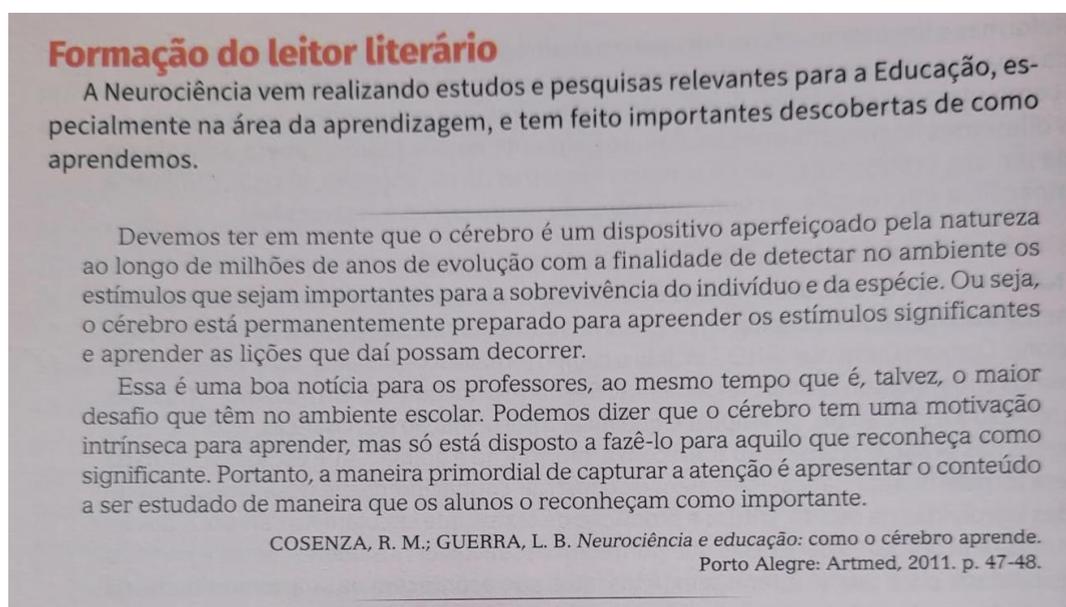


Figura 15 – descrição do Manual do Professor sobre a formação do leitor literário (Fonte: *Compartilha Português*, 2020. p. 26).

A aprendizagem guarda relação estreita com a memória, e formamos memórias com base nas experiências cotidianas, sejam elas de natureza sensorial, sejam de natureza emocional.

Assim como são formadas, essas memórias podem ser acessadas também a partir dos mesmos estímulos sensoriais e emocionais: um perfume, um som, uma imagem, uma palavra ou uma emoção podem ativar memórias cuja existência desconhecíamos.

Com essa introdução, queremos dizer que nosso cérebro tem mecanismos próprios que nos ajudam a aprender, e quanto mais acionarmos esses mecanismos melhores serão os resultados.

Figura 16 – descrição do Manual do Professor sobre a formação do leitor literário (Fonte: Compartilha Português, 2020. p. 26).

Com base nesses fundamentos neurocientíficos, elegemos o campo de atuação artístico-literário como o veículo para o desenvolvimento da formação do leitor. E por que os textos literários são tão importantes? Porque são capazes de mobilizar valiosos recursos cognitivos, como a atenção e a percepção. Além disso, coloca-nos frente a frente com o outro, com o diferente, e contribui para a formação de nossa identidade e humanidade.

A Base Nacional Comum Curricular, na 9ª competência específica de Língua Portuguesa, orienta:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. p. 87.

Figura 17 – descrição do Manual do Professor sobre a formação do leitor literário (Fonte: Compartilha Português, 2020. p. 27).

Portanto, a leitura de textos literários desempenha importante papel na constituição de um conjunto de conhecimentos que evocam lembranças associadas a conteúdos escolares, como conceitos relacionados aos gêneros textuais e à gramática, repertório lexical e temáticas socioculturais, e a conteúdos pessoais, como quem somos, nossa relação com o outro, nosso estar no mundo, nossos valores e uma ampla gama de experiências que nos levam a refletir, questionar e promover mudanças.

Para este trabalho, elaboramos a seção “Literoteca”. Nos módulos impressos, ela apresenta um texto como ponto de partida para outras leituras selecionadas disponíveis na Plataforma Compartilha. Com isso, pretendemos ampliar o repertório de leituras dos alunos e estabelecer um vínculo de interesse e de afeto com a aprendizagem.

Sugerimos que as leituras sejam feitas livremente pelos alunos e, se possível, sejam compartilhadas entre eles impressões, sensações e opiniões. Caso considere útil e deseje ampliar o trabalho, oferecemos ao professor uma sequência didática que explora o texto do módulo impresso.

Figura 18 – descrição do Manual do Professor sobre a formação do leitor literário (Fonte: Compartilha Português, 2020. p. 27).

Como podemos verificar, a edição do material anuncia que a leitura de textos literários desempenha um importante papel na formação de um conjunto de conhecimentos que evocarão lembranças associadas a conteúdos escolares, como conceitos relacionados aos gêneros textuais e à gramática, o que mostra mais uma vez esse esvaziamento do fazer literário proposto pela BNCC. Para o trabalho com o texto literário, a edição se limita à criação de uma seção intitulada “Literateca”, que veremos a seguir, em que é apresentado um texto literário, normalmente no gênero textual que dá nome ao capítulo, seguido de uma sequência didática, a depender do capítulo, cuja reflexão maior incide sobre o uso do texto em seu aspecto gramatical e de interpretação. Ou seja, quando pensamos que o ensino de literatura, cujo propósito se elucida nas habilidades da Base, será efetivamente trazido à baila, percebemos que há novamente o esvaziamento de tudo que a literatura representa para a sociedade.

Analisemos essa apresentação:

Português

O delicado tecer de histórias

VOCÊ ESTÁ AQUI

O delicado tecer de histórias	« 2
Por dentro do conto	« 4
Diferentes, mas semelhantes	« 12
Respeito ao direito de todos	« 15
Para rir ou refletir	« 16
No escurinho do cinema	« 25
O fenômeno das <i>false news</i>	« 27
Equidade: respeito à diversidade	« 35
ABERTURA	« 2
LEITURA 1 "A infinita fiadeira", de Mia Couto	« 4
O GÊNERO EM FOCO: conto fantástico	« 12
E POR FALAR NISSO... Apreciação e análise da escultura <i>Maman</i> , de Louise Bourgeois	« 15
ESTUDO DA LÍNGUA Neologismo e estrangeirismo	« 16
TESTE SEUS CONHECIMENTOS	« 25
LEITURA 2 "O crocodilo I", de Amílcar Bettega Barbosa	« 27
PRODUÇÃO DE TEXTO Conto fantástico	« 35
LITERATECA "O menino no sapatinho", de Mia Couto	« 37

Figura 19 - índice do capítulo (Fonte: *Compartilha Português*, 2020, p. 1).

O capítulo intitulado “O delicado tecer de histórias” foi escolhido como amostragem do que se encontra em todo o material destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, a fim de que possamos observar se – e como – ocorre a abordagem literária. Para tanto, algumas imagens de trechos serão trazidos para a discussão como forma de recortar e ilustrar o todo da obra didática. Além disso, nesta análise, em cada uma das partes, observaremos como se cumpre o planejamento apresentado inicialmente pela proposição feita no “Guia do professor”, figuras 15, 16, 17 e 18 e, ao mesmo tempo, efetuaremos uma ponte com as respostas dadas pelos educadores quando da proposição do questionário no capítulo 2.3 deste escrito.

- “Abertura do capítulo”; recorte em que se apresentam links de estudo que visam a preparar o(a) aluno(a) para o que encontrará no decorrer das páginas:



Figura 20- abertura do capítulo (Fonte: Compartilha Português, 2020. p. 2).

- “Leitura 1” – parte em que o livro se dedica à leitura de um texto que exemplifica o gênero textual a ser trabalhado. Por ser de cunho literário muitas vezes, nessa parte, o livro permite o contato do educando com as obras, no entanto, esse contato está imbuído dos problemas que outrora discutimos: ausência de uma leitura com perspectiva literária em detrimento de uma perspectiva gramatical, como veremos nas figuras 21 e 22, e ausência de representação da figura feminina.

É importante destacar que as habilidades previstas pela BNCC para a série, tendo em vista a análise do campo artístico-literário, se mesclam com as habilidades propostas para as séries anteriores, dando igual ênfase ao ensino de literatura sempre atrelado às discussões sobre língua. Observe como isso ocorre na descrição das habilidades elencadas:

HABILIDADE EF69LP47: Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil: 2018, p. 152).

Embora seja essencial para compreender a literatura, a descrição é detalhada ao ponto de parecer mais um exercício acadêmico do que uma apreciação literária. Como a habilidade menciona escolhas lexicais, efeitos de sentido decorrentes de tempos verbais, tipos de discurso, uso de pontuação e outras sinalizações sobre a convenção escrita, há que se concordar que a ênfase do educador recairá sobre esses aspectos de ordem gramatical. Atrela-se a isso, ainda, o fato, já pontuado pelo questionário trazido nesta dissertação, de que os educadores têm pouca formação acerca da literatura e assumem dar maior foco às questões de ordem gramatical. Dessa forma, tudo colabora para que a literatura seja relegada a segundo plano no cotidiano escolar.

HABILIDADE EF69LP48: Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal (Brasil: 2018, p. 152).

Nessa habilidade reside uma esperança similar à retratada na obra de Ensino Médio analisada no capítulo anterior: ao que parece, aqui finalmente se dará atenção à expressão poética,

valorizando os elementos sonoros e gráficos que contribuem para o fazer literário, todavia, o que põe em xeque essa habilidade é o fato de que, quando o professor se predispõe a analisar esse recursos, ele o faz de forma mecânica, cobrando em provas e trabalhos os direcionamentos e definições dados a eles. Assim, em vez de uma leitura oral dos poemas e da reflexão acerca da sonoridade, passam a existir questões que cobram, por exemplo, o significado de aliteração ou assonância.

HABILIDADE EF69LP49: Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil: 2018, p. 152).

Como fazer um aluno de 13 ou 14 anos se interessar por romper com suas possibilidades anteriores de leitura se estamos tratando de um grupo que pouco ou quase nada lê? Usar o texto literário, como propõe a habilidade, para se apoiar em marcas linguísticas causa tanto esvaziamento que pode desencorajar o gosto pela leitura. Afinal, quantos de nós nunca ouvimos nossos alunos dizerem que o livro tem palavras difíceis que não são compreendidas e que, por isso, ler literatura é chato?

Prova dessas discussões está no item “Leitura 1”, conforme mostram os recortes:

Leitura 1

Antes de ler

1. Observe o título do texto que você vai ler. O que ele sugere a respeito do enredo do conto?
2. Para contar essa história, o escritor Mia Couto escolheu o ponto de vista de um narrador que não participa dos acontecimentos. Você conhece outras histórias narradas dessa forma? Quais?

CONTEXTO

O texto "A infinita fiadeira" faz parte do livro *O fio das missangas*, uma

Figura 21 - questionamento superficial de abertura do item Leitura 1 (Fonte: Compartilha Português, 2020. p. 4).

4. Leia as alternativas a seguir e classifique-as como verdadeiras **V** ou falsas **F**.

- V** No conto "A infinita fiadeira", muitos acontecimentos são fora do comum, ou seja, não poderiam ocorrer fora da ficção.
- F** Nesse conto, os acontecimentos fora do comum tornam a narrativa incoerente.
- V** O fato de uma aranha fazer teias com intenção artística e se transformar em ser humano caracteriza o conto como fantástico.
- F** No contexto da história, as aranhas falarem e terem comportamento humanizado são acontecimentos fora do comum.
- V** Seres humanos desconhecerem o que é arte pode ser considerado um acontecimento extraordinário, fantástico.
- V** Existe uma relação entre a ficção e a realidade que permite ao leitor não estranhar histórias como essas.



O delicado tecer de histórias **PORTUGUÊS 11**

Figura 22 - análise de texto literário com itens de verdadeiro ou falso (Fonte: Compartilha Português, 2020. p. 11).

2. Releia este trecho do conto.

Para a mãe-aranha aquilo não passava de mau senso. Para quê tanto labor se depois não se dava a indevida aplicação?

a) Quais são os significados de "mau senso" nesse contexto?

- Insegurança.
- Incapacidade de distinguir o que é bom do que é ruim.
- Descuido.
- Insensatez.

b) O pronome demonstrativo **aquilo** retoma, nesse trecho, o que foi dito anteriormente. O que a mãe-aranha considerava de mau senso?

A aranha fazer suas teias por arte, sem a finalidade com que as aranhas as fazem.

c) Em lugar de "a devida aplicação", foi empregada a expressão "a indevida aplicação". Qual seria essa aplicação indevida?

A finalidade das teias de aranhas: acasalamento ("lençol de núpcias") e caça de alimento ("armadilha de caçador").

3. Antes do início do texto, há uma epígrafe, isto é, uma citação que, de alguma forma, se relaciona com o texto.

a) Qual é essa frase? Circule-a.

Figura 23 – análise de texto literário com aspectos gramaticais (Fonte: Compartilha Português, 2020. p.8).

HABILIDADE EF69LP50: Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática (Brasil: 2018, p. 153).

HABILIDADE EF69LP51: Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário (Brasil: 2018, p. 153).

HABILIDADE EF69LP52: Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação (Brasil: 2018, p. 153).

As habilidades EF69LP50, EF69LP51 e EF69LP52 se relacionam com a produção literária e dramática, mas a maneira como são descritas dá a impressão de um esvaziamento da literatura devido à ênfase excessiva em aspectos técnicos e formais em detrimento da apreciação artística e da criatividade. Além disso, quando a ênfase se desloca da imaginação e da consequente inventividade para o cumprimento de critérios predefinidos, executando determinações de ordem escrita, explicitando determinações textuais, como as rubricas e os tipos de narrador, o fazer literário se mostra desprovido de profundidade emocional e criativa, impedindo, muitas vezes, o aspecto catártico da literatura.

Não se pretende aqui discutir a separação dos estudos de língua-linguagem-literatura, mas sim buscar igual espaço para a ciência literária que sempre figura em segundo plano se comparada às demais, o que ocorre no material didático em análise. É fundamental reconhecer que a literatura não é uma mera disciplina acadêmica, mas uma forma rica de expressão cultural e artística que desempenha um papel crucial na compreensão da sociedade e da condição humana. Por isso, negligenciar seu valor e relegá-la a um papel secundário no currículo educacional é limitar o

desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes.

A ciência literária oferece ferramentas para explorar as nuances da linguagem, a complexidade das narrativas e a diversidade cultural presente na literatura. Ao conceder o mesmo espaço e importância a todas as disciplinas, nutrimos uma apreciação mais profunda e abrangente da literatura, permitindo que os estudantes explorem suas próprias vozes como leitores e escritores. Ao fazer isso, não apenas equilibramos a equação entre língua, linguagem e literatura, mas também enriquecemos a experiência educacional, capacitando os alunos a se tornarem cidadãos críticos, expressivos e culturalmente conscientes.

- “O gênero em foco”; nessa sessão, discute-se a caracterização e a formação do gênero textual base do capítulo, nesse caso o conto fantástico, expondo elementos constitutivos da formação do texto após as impressões discutidas inicialmente em “Leitura 1”. Ao final do item, sistematiza-se o conhecimento do aluno por meio de uma tabela de características, bem como de uma espécie de questionamento acerca do que se apreendeu das análises efetuadas e do gênero proposto.

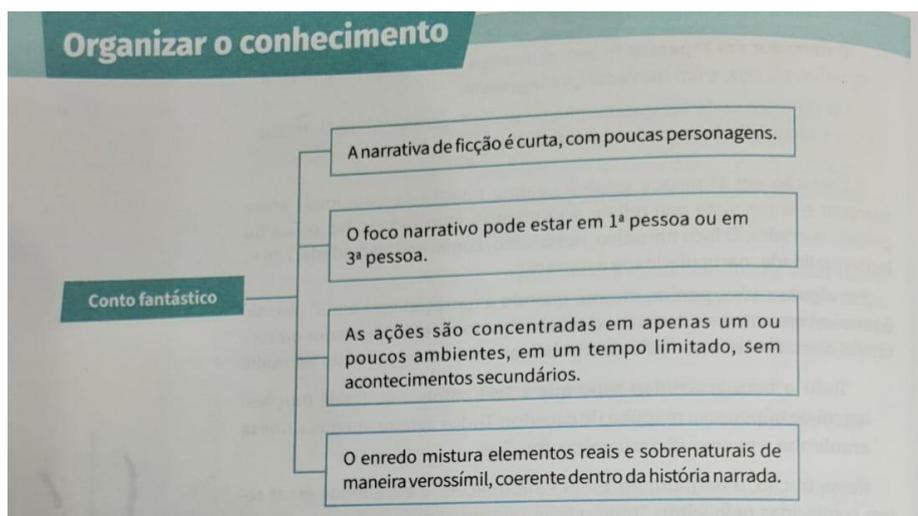


Figura 24 - organizando o conhecimento acerca do conto fantástico (Fonte: Compartilha Português, 2020. p.14.).

O QUE VOCÊ JÁ SABE? SIM AINDA NÃO

AGORA, VOCÊ JÁ É CAPAZ DE...

... ler e compreender contos fantásticos?

... diferenciar os contos fantásticos de outros contos?

... reconhecer a presença de valores sociais e culturais e as diferentes visões de mundo que eles trazem?

... realizar uma leitura expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações e a entonação indicados pela pontuação e outros recursos textuais?

Se você marcou **ainda não** em algum item, de que maneira procuraria compreender melhor o assunto?

<input type="checkbox"/> Pesquisando na biblioteca.	<input type="checkbox"/> Buscando informações na internet.
<input type="checkbox"/> Pedindo ajuda a um colega.	<input type="checkbox"/> Tentando elaborar um resumo.
<input type="checkbox"/> Tirando dúvidas com o professor.	<input type="checkbox"/> Refazendo as atividades.
<input type="checkbox"/> Relendo o conteúdo do módulo.	<input type="checkbox"/> Treinando a leitura em voz alta.

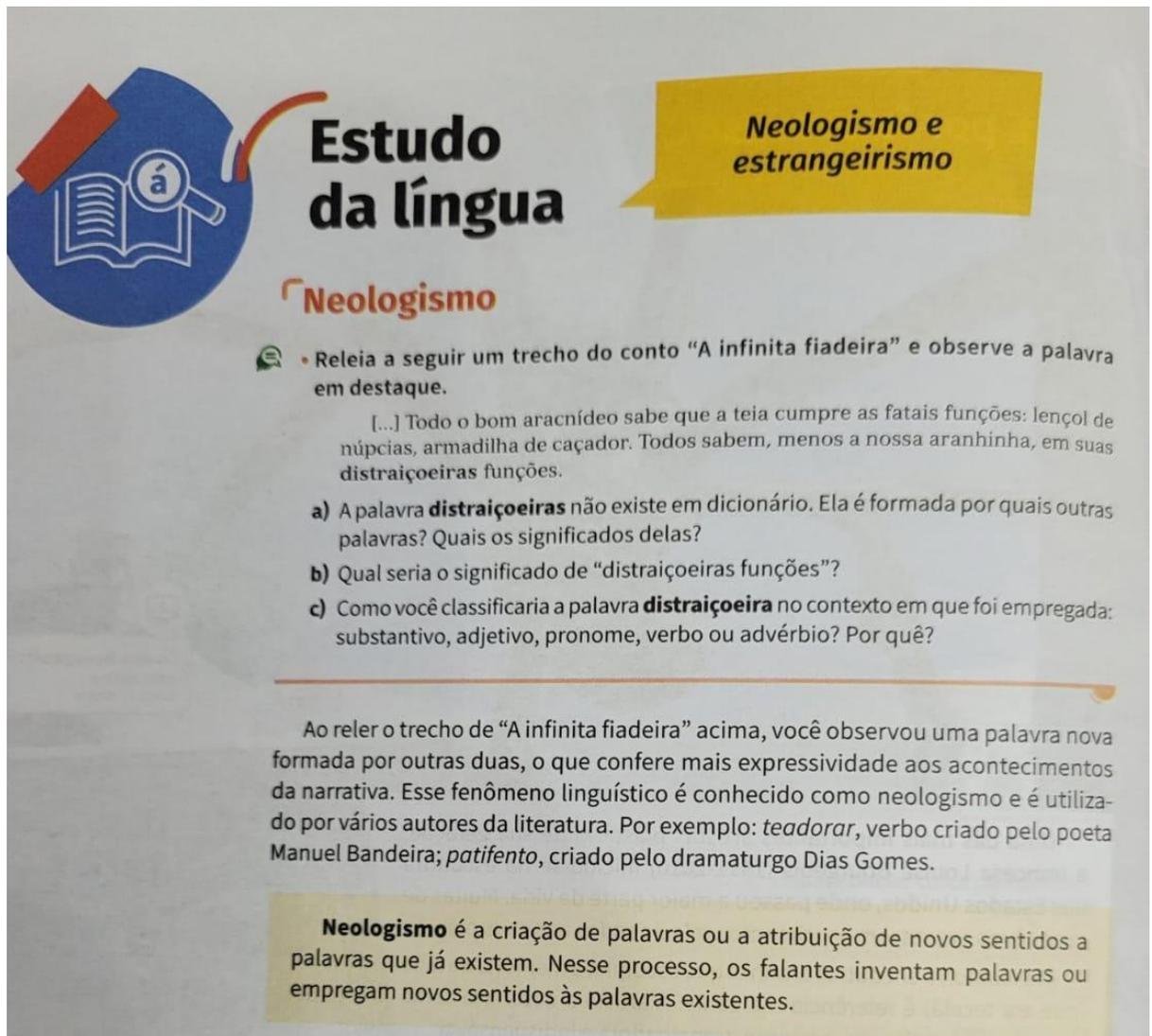
Figura 25 – autoanálise da aprendizagem (Fonte: Compartilha Português, 2020. p. 14).

- Em “Por falar nisso”, trecho em que se atende à habilidade EF89LP32, tem-se o propósito de, conforme descreve o texto da Base,

[...] analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso de mecanismos de intertextualidade (referências, alusões, retomadas) entre os textos literários, entre esses textos literários e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, artes visuais e midiáticas, música), quanto aos temas, personagens, estilos, autores etc., e entre o texto original e paródias, paráfrases, pastiches, trailer honesto, vídeos-minuto, vidding, dentre outros (Brasil, 2018, p. 187)

Para executar essa análise, os autores do material apresentam a aranha de bronze *Maman*, de Louise Bourgeois, escultura que dialoga com o texto de Mia Couto, *A infinita fiadeira*, apresentado como motivador na “Leitura 1”.

- “Estudo da Língua”; percorrendo toda a extensão do capítulo analisado, já foi possível perceber a análise do aspecto linguístico-textual como presente desde a abertura do capítulo. No entanto, aqui, de fato, se expande e se nomeia o estudo da Língua com vistas a analisar os processos gramaticais ocorridos em todo texto da “Leitura 1”.



Estudo da língua

Neologismo e estrangeirismo

Neologismo

• Releia a seguir um trecho do conto “A infinita fiadeira” e observe a palavra em destaque.

[...] Todo o bom aracnídeo sabe que a teia cumpre as fatais funções: lençol de núpcias, armadilha de caçador. Todos sabem, menos a nossa aranhinha, em suas distraíçoeriras funções.

a) A palavra **distraíçoeriras** não existe em dicionário. Ela é formada por quais outras palavras? Quais os significados delas?

b) Qual seria o significado de “distraíçoeriras funções”?

c) Como você classificaria a palavra **distraíçoerira** no contexto em que foi empregada: substantivo, adjetivo, pronome, verbo ou advérbio? Por quê?

Ao reler o trecho de “A infinita fiadeira” acima, você observou uma palavra nova formada por outras duas, o que confere mais expressividade aos acontecimentos da narrativa. Esse fenômeno linguístico é conhecido como neologismo e é utilizado por vários autores da literatura. Por exemplo: *teadorar*, verbo criado pelo poeta Manuel Bandeira; *patifento*, criado pelo dramaturgo Dias Gomes.

Neologismo é a criação de palavras ou a atribuição de novos sentidos a palavras que já existem. Nesse processo, os falantes inventam palavras ou empregam novos sentidos às palavras existentes.

Figura 26 - o estudo da língua (Fonte: Compartilha Português, 2020. p.16).

Ao “estudo”, se seguem definições e exercícios de treinamento acerca desses aspectos discutidos e recortados do texto literário, vazios e sem relação com o contexto de elaboração, tampouco com a obra moçambicana em si.

Atividades

1. Leia esta tira.



- a) Identifique o neologismo do último quadrinho, seu significado e a formação dessa palavra.

O neologismo é a palavra **torneiral**, que significa "que vem da torneira", portanto, que não seria a melhor água para consumo. O termo é formado pelo radical **torneir** e pelo sufixo **-al**.

- b) O termo criado por Dona Neide é derivado de qual substantivo?

Espera-se que os alunos percebam que **torneiral** vem do substantivo **torneira**.

- c) Explique como esse neologismo contribui para o humor da tira.

Ao fazer uma oposição entre "água torneiral" e "água mineral", Dona Neide ressalta o exagero, os cortes que foram mesmo "radicais" e, assim, estabelece o humor.

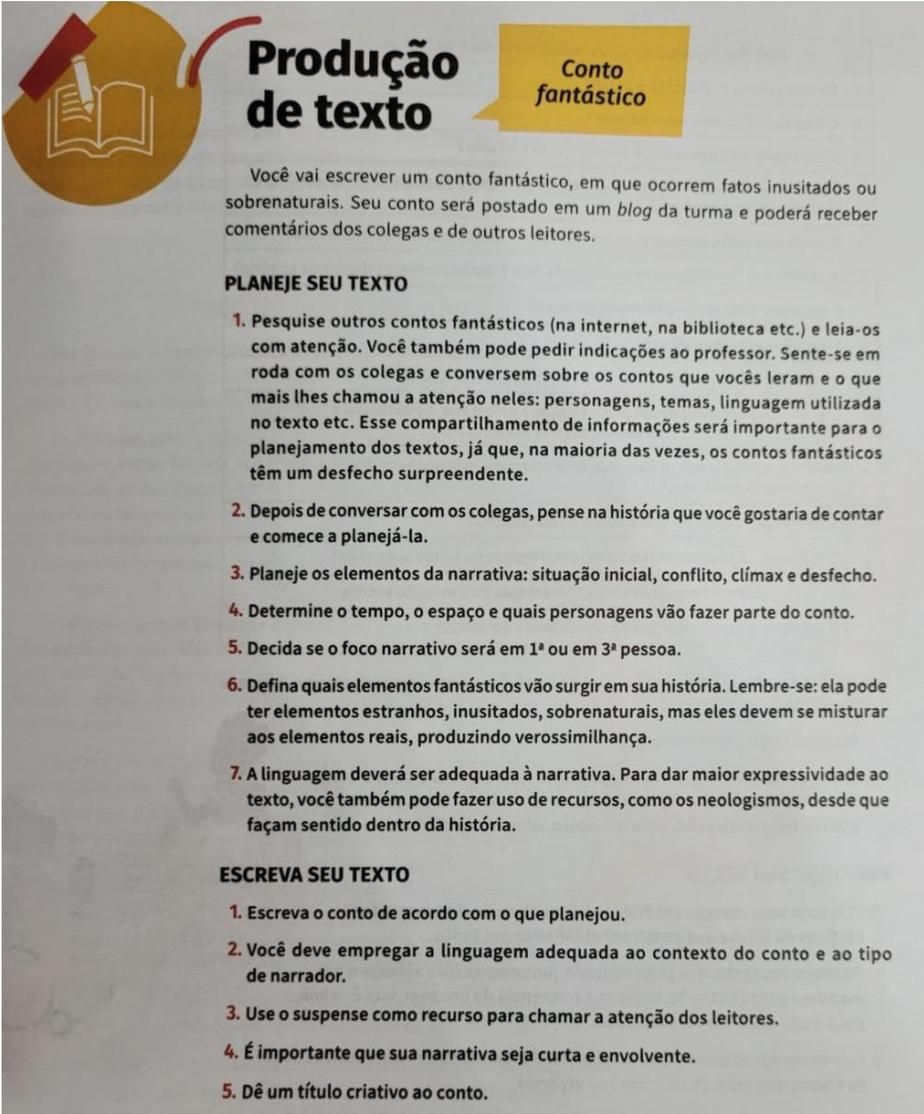
Figura 27 – exercícios (Fonte: Compartilha Português, 2020. p. 21).

Isso favorece a leitura do texto literário como um pretexto para o fazer gramatical, reforçando no aluno a visão de um texto chato e sem propósito além do ensino de gramática e, ainda, fomentando no docente a despreocupação com o arcabouço literário, uma vez que a falta de tempo, sobretudo nas escolas públicas, faz como que ele escolha lecionar o que é mais prático e exige menos reflexão. Sobre isso, Antonio Candido (1989) pontua:

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito. Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade (Candido, 1989, p. 112).

- “Leitura 2”; consiste na reprodução exata do que fora abordado na “Leitura 1”, com a mudança do autor do conto, que, ainda, não é representado pelas autoras mulheres. O texto de Amilcar Bettega Barbosa também é um conto fantástico que se destrincha nas análises gramatical e linguística.

- A penúltima parte “Produção de Texto”, autoexplicativa para o alunado, tem em vista orientar e promover a produção de um conto fantástico, em que ocorram fatos inusitados e/ou sobrenaturais, os quais possam, em modelo de elaboração de projetos, ser postados em um *blog* da turma, com possibilidade de comentários de outros colegas e leitores.



Produção de texto Conto fantástico

Você vai escrever um conto fantástico, em que ocorrem fatos inusitados ou sobrenaturais. Seu conto será postado em um *blog* da turma e poderá receber comentários dos colegas e de outros leitores.

PLANEJE SEU TEXTO

1. Pesquise outros contos fantásticos (na internet, na biblioteca etc.) e leia-os com atenção. Você também pode pedir indicações ao professor. Sente-se em roda com os colegas e conversem sobre os contos que vocês leram e o que mais lhes chamou a atenção neles: personagens, temas, linguagem utilizada no texto etc. Esse compartilhamento de informações será importante para o planejamento dos textos, já que, na maioria das vezes, os contos fantásticos têm um desfecho surpreendente.
2. Depois de conversar com os colegas, pense na história que você gostaria de contar e comece a planejá-la.
3. Planeje os elementos da narrativa: situação inicial, conflito, clímax e desfecho.
4. Determine o tempo, o espaço e quais personagens vão fazer parte do conto.
5. Decida se o foco narrativo será em 1ª ou em 3ª pessoa.
6. Defina quais elementos fantásticos vão surgir em sua história. Lembre-se: ela pode ter elementos estranhos, inusitados, sobrenaturais, mas eles devem se misturar aos elementos reais, produzindo verossimilhança.
7. A linguagem deverá ser adequada à narrativa. Para dar maior expressividade ao texto, você também pode fazer uso de recursos, como os neologismos, desde que façam sentido dentro da história.

ESCREVA SEU TEXTO

1. Escreva o conto de acordo com o que planejou.
2. Você deve empregar a linguagem adequada ao contexto do conto e ao tipo de narrador.
3. Use o suspense como recurso para chamar a atenção dos leitores.
4. É importante que sua narrativa seja curta e envolvente.
5. Dê um título criativo ao conto.

Figura 28 - item Produção de texto (Fonte: Compartilha Português, 2020. p. 35).

- O último item, “Literoteca”, mencionado na introdução desta análise é o que de fato se

propõe a desdobrar o texto literário. Seguindo as definições do Guia do professor deste exemplar, conforme se pode observar nas figuras 29 e 30, nesta seção, os alunos serão estimulados a ampliar o repertório literário e a mobilizar suas habilidades leitoras.

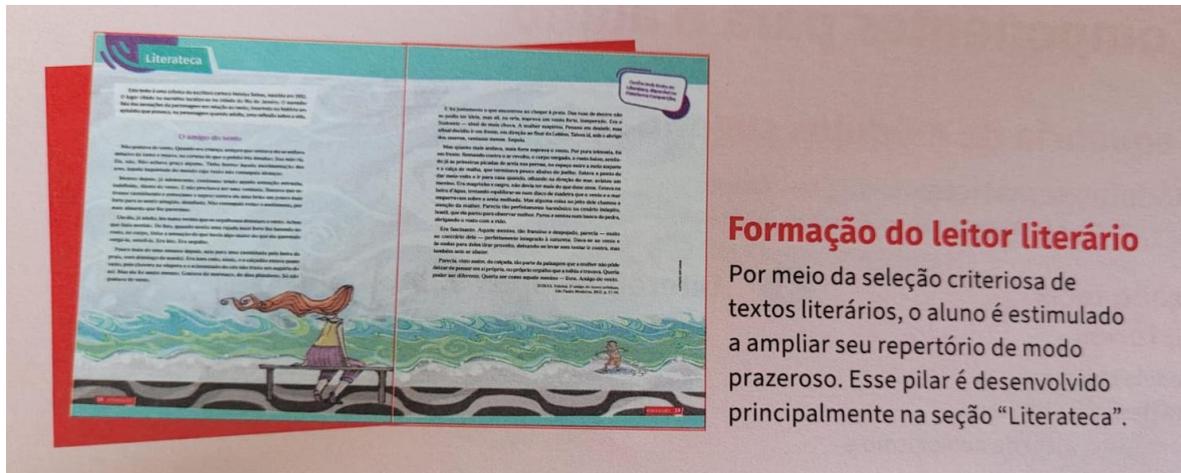


Figura 29 - proposição do Guia do professor (Fonte: Compartilha Português, 2020. p. 7).

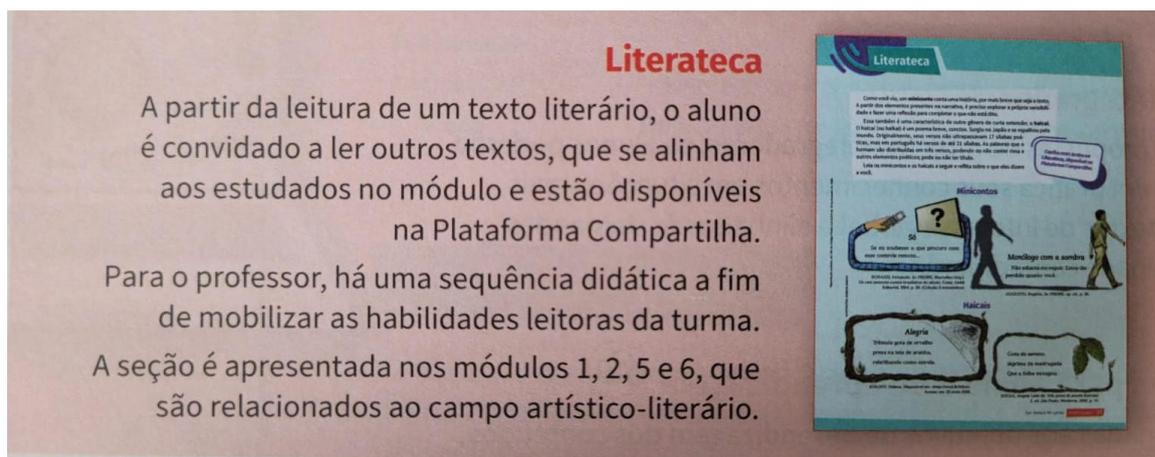


Figura 30 - proposição do Guia do professor (Fonte: Compartilha Português, 2020. p. 7).

No entanto, ao observarmos a construção da seção, percebemos que ela pouco contribui para o ensino de literatura, tendo em vista que, dos oito módulos apresentados no material didático, ela só está presente em quatro deles, ou seja, metade do material destinado ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais da disciplina nomeada de “Português”, conforme a própria capa do material propõe. A reflexão que se pretende atingir é a seguinte: se considerarmos a base como documento norteador da elaboração de todos os materiais didáticos atuais, é importante que concedamos espaço a todos os campos que o documento propõe. m certa medida, o que se percebe é que, apesar desse espaço ser concedido, ele é infinitamente menor no que concerne ao arcabouço

literário e, mais uma vez, contribui para que a literatura seja apresentada como uma espécie de subsciência dentro do campo da Língua. Observemos, após isso, as indicações propostas pelo item “Literateca”, que objetiva atender a esse campo do documento:

Literateca

O escritor moçambicano Mia Couto criou uma narrativa poética envolvente para contar a história da chegada de um novo membro a uma família. O que essa personagem terá de especial? O que ela representará para seus pais? Quais elementos fantásticos poderiam fazer parte dessa história?

O menino no sapatinho

Era uma vez o menino pequenito, tão minimozito que todos seus dedos eram mindinhos. Dito assim, fino modo, ele, quando nasceu, nem foi dado à luz mas a uma simples fresta de claridade.

De tão miserenta, a mãe se alegrou com o destamanho do rebento — assim pediria apenas os menores alimentos. A mulher, em si, deu graças: que é bom a criança nascer assim desprovida de peso que é para não chamar os maus espíritos. E suspirava, enquanto contemplava a diminuta criatura. Olhar de mãe, quem mais pode apagar as feiuras e defeitos nos viventes?

Ao menino nem se lhe ouvia o choro. Sabia-se de sua tristeza pelas lágrimas. Mas estas, de tão leves, nem lhe desciam pelo rosto. As lagriminhas subiam pelo ar e vogavam suspensas. Depois, se fixavam no teto e ali se grutavam, missangas tremeluzentes.

Ela pegava no menino, com uma só mão. E falava, mansinho, para essa concha. Na realidade, não falava: assobiava, feita uma ave. Dizia que o filho não tinha entendimento para palavra. Só língua de pássaro lhe tocaria o reduzido coração. Quem podia entender? Ele há dessas coisas tão subtis, incapazes mesmo de existir. Como essas estrelas que chegam até nós mesmo depois de terem morrido. A senhora não se importava com os dizquedizeres. Ela mesmo tinha aprendido a ser de outra dimensão, florindo como o capim: sem cor nem cheiro.

A mãe só tinha fala na igreja. No resto, pouco falava. O marido, descrente de tudo, nem tinha tempo para ser desempregado. [...]

Pois, aconteceu o seguinte: dadas as dimensões de sua vida e não havendo berço à medida, a mãe colocou o menininho num sapato. E cujo era o esquerdo do único par, o do marido. De então em diante, o homem passou a calçar de um só pé. Só na ida isso o incomodava. [...]



MATHIAS TOWNSEND

Figura 31 - item Literateca (Fonte: Compartilha Português, 2020. p. 37).

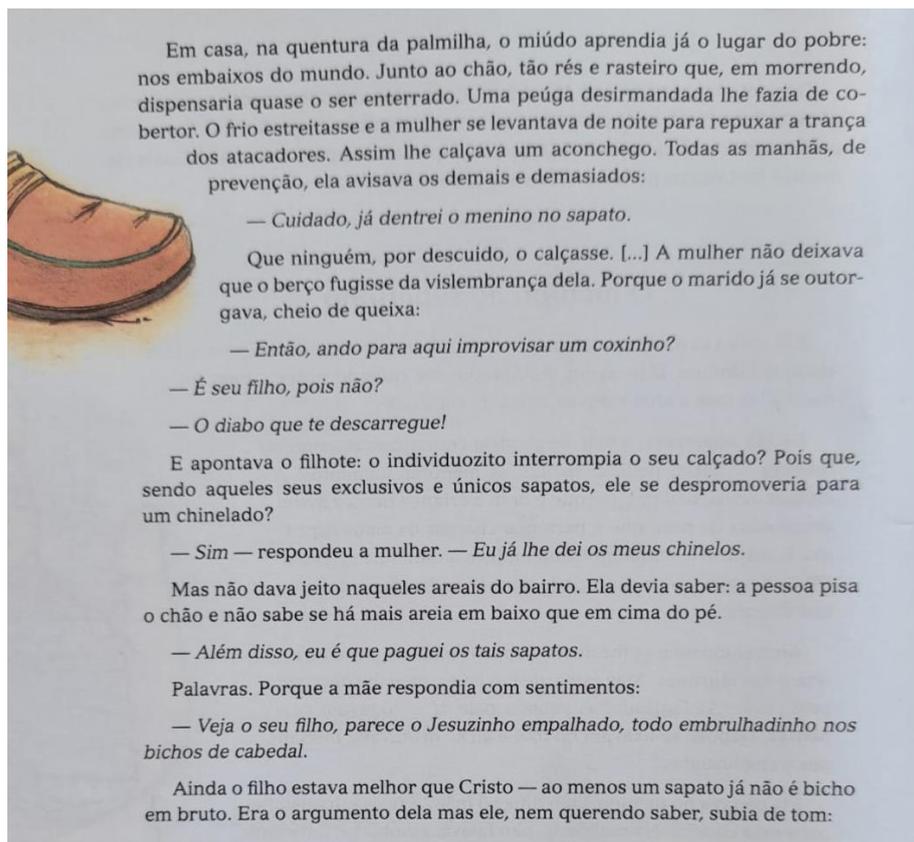


Figura 32 - item Literateca (Fonte: Compartilha Português, 2020, p. 37).

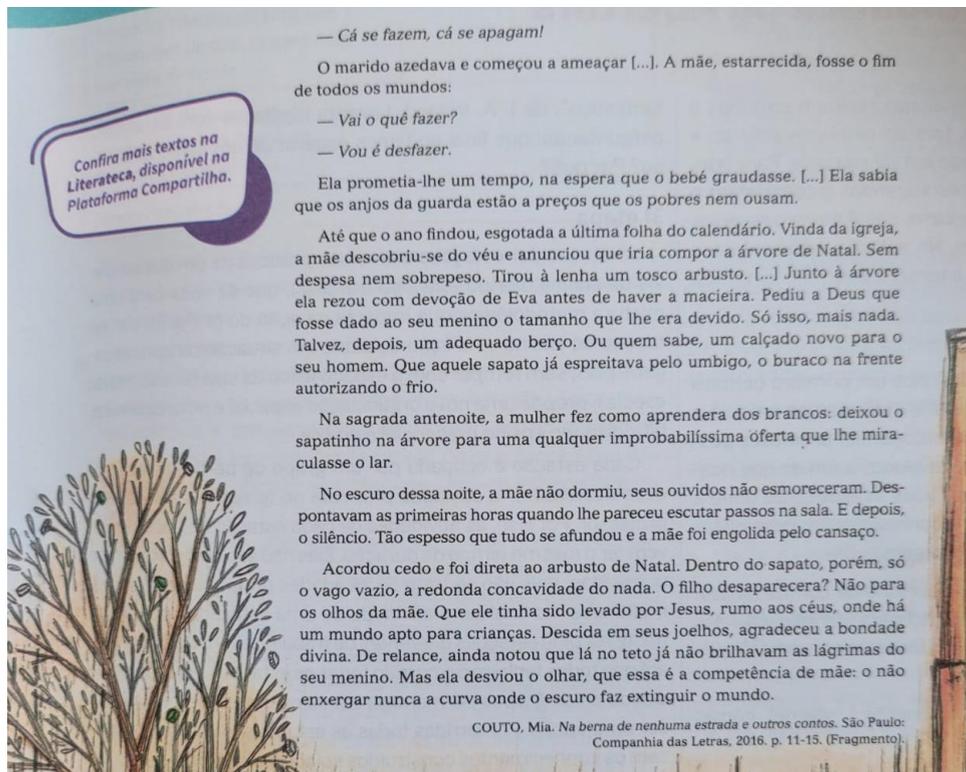


Figura 33 - item Literateca (Fonte: Compartilha Português, 2020, p. 37).

No material do aluno, o item “Literateca” é a última parte e ela se encerra exatamente como mostra a figura 33, com o fim do texto do escritor moçambicano. Para que o educando seja levado à reflexão feita tendo em vista o aspecto literário, é preciso que o educador siga adiante para o item “Sequência didática da Literateca”, parte que consta apenas em seu material. Nele, a introdução à sequência didática proposta é alicerçada em duas habilidades da BNCC:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (Brasil: 2018, p. 157).

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor (Brasil: 2018, p. 159).

Vistas as habilidades previstas, é preciso entender como ocorre o desdobramento proposto às atividades. Para facilitar essa apreciação, alguns pontos da sequência serão analisados a partir daqui.

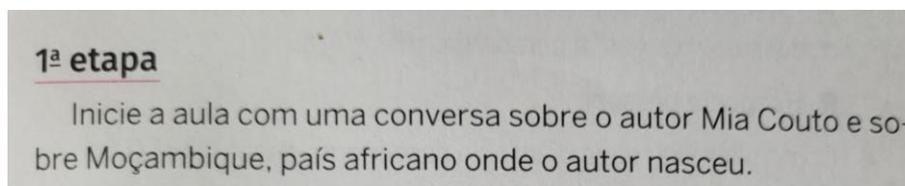


Figura 34 - primeira etapa da sequência didática (Fonte: Compartilha Português, 2020. p. 43).

Propõe-se, na primeira etapa, que o educador se debruce sobre a personalidade do autor. Nessa, serão discutidos sua importância dentro do cenário mundial e também no cenário político de seu país, ressaltando-se informações biográficas e aspectos composicionais de suas obras.

Não há aqui, por exemplo, exacerbação da relação homem-escritor com escrita, o que julgo importante para a compreensão do fazer literário. Propor que o educador apresente aos alunos, pouco leitores de literatura e não leitores de obras africanas de Língua Portuguesa, apenas informações biográficas, ainda que relevantes histórica e culturalmente, não dão conta da complexidade das literaturas escritas em LP, tampouco vindas de África, que representam muito de nossa diversidade. Assim, expandir a leitura para outras obras de Mia Couto e conceder ênfase à criação de suas personagens e a como elas são retratos de um povo, de um costume e de um ambiente que busca por sua identidade seriam aspectos fundamentais para alçar a literatura ao patamar que se propõe nestes escritos. Para além disso, ainda que Mia Couto seja consagrado e represente o povo moçambicano, por que não propor que os alunos conheçam Paulina Chiziane, por exemplo, a primeira mulher de Moçambique a publicar um romance? Essas críticas ao material em análise mostram que, apesar de um recorte que, em alguma medida, atende aos propósitos da Base, é possível fazer mais pela escrita dos excluídos, representados em outros capítulos desta pesquisa.

A segunda etapa da sequência didática intenciona mensurar as expectativas de leitura criadas pelos alunos:

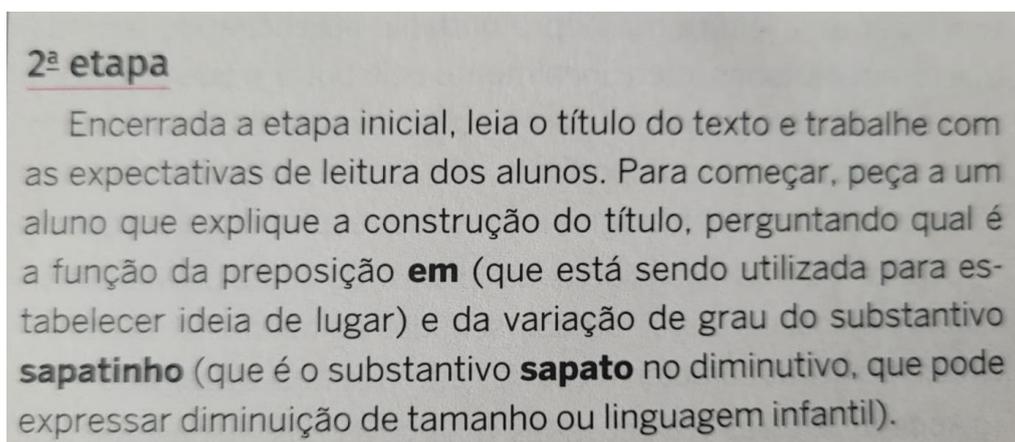


Figura 35 - segunda etapa da sequência didática (Fonte: Compartilha Português, 2020. p. 43).

Fica claro que, para que se colham expectativas, é preciso que haja uma provocação de alguma ordem, porém o que se observa é que, mais uma vez, para se chegar ao aspecto literário,

se faz uso, em primeiro lugar, do gramatical, ou seja, daquele de ordem linguística, ao se tratar de preposição e grau do substantivo.

A terceira etapa, a meu ver a mais relacionada à compreensão da literatura de fato, introduz outras provocações que fazem referência ao aspecto linguístico, como o uso recorrente de diminutivos no texto, a atribuição dos significados das palavras como **destamanho**, resgatando o conceito de neologismo abordado no capítulo “Delicado tecer de histórias”, mas também carrega consigo a compreensão da narrativa, o que se aproxima da expectativa criada acerca da análise do texto literário, considerando os aspectos da Base. Na parte final dessa etapa, aparece o que eu julgo bastante pertinente em se tratando do fazer literário, que é a abordagem das imagens poéticas veiculadas por Mia Couto em sua narrativa, levando o aluno, finalmente, à expansão de pensamento sobre a literatura, embora haja preocupações a respeito do gênero textual em detrimento da reflexão e da fruição promovidas por esse tipo de construção textual.

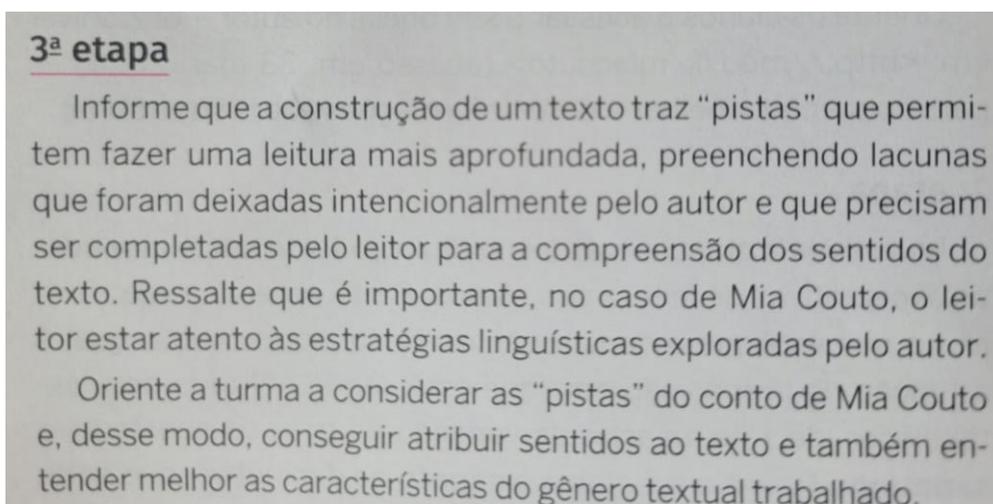


Figura 36 – terceira etapa da sequência didática (Fonte: Compartilha Português, 2020. p. 44).

A quarta e última etapa dessa sequência didática consiste na proposição da produção textual:

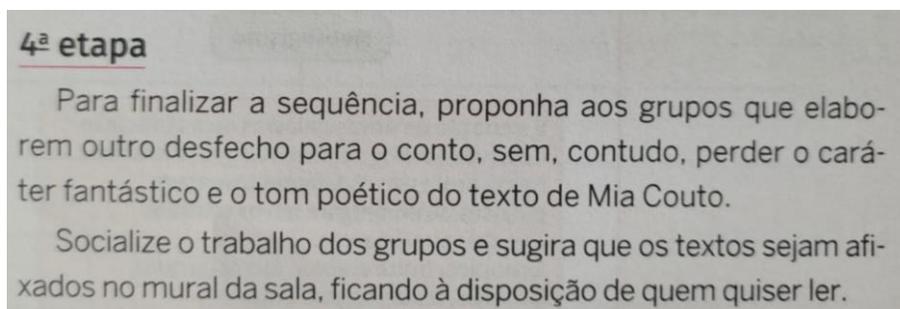


Figura 37 quarta e última etapa da sequência didática (Fonte: Compartilha Português, 2020. p. 45).

A produção de textos desvinculados da literatura, embora tenha suas vantagens, também pode apresentar desafios e aspectos negativos. É importante notar que, quando nos referimos a textos não literários, estamos falando de uma escrita que prioriza a clareza, a objetividade e a transmissão de informações, em oposição à ênfase na expressão artística e estilística que é típica da literatura. Nesse ponto, a proposta do material acerta em orientar que não se perca o tom fantástico e poético do escritor moçambicano, porém traz a reflexão acerca de como conduzir a falta de expressividade e de criatividade que podem surgir quando tudo o que foi abordado e explorado até aqui reduzia o texto a reflexões de ordem linguística.

Enquanto a literatura permite ao autor explorar nuances da linguagem, criar metáforas e imagens poéticas, textos não literários tendem a ser mais diretos e funcionais. Com isso, se considerarmos que apenas uma parte das proposições da sequência didática permitiu ao leitor/alunado expandir sua compreensão sobre o fazer poético, podemos perceber que aqui haverá uma certa dificuldade por parte desse aluno de construir uma escrita com mais nuances e estilo, uma vez que ele pouco – ou nada- foi levado a pensar no texto assim.

Por último, cabe pensar que a dificuldade de engajamento também pode ser um desafio. Afinal, se temos um alunado que raramente pensa nesse tipo de produção, ele pode, por sua natureza, ser menos envolvido e atraído por tal modelo de texto.

O campo artístico-literário proposto pela BNCC é uma das áreas de conhecimento que visa a promover o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas à literatura e à apreciação estética das obras literárias, explorando, por exemplo, alguns itens relevantes:

1 - Competência linguística e literária: a capacidade de compreender, analisar e interpretar textos literários de diferentes épocas, gêneros e estilos, além de produzir textos literários com criatividade e originalidade.

2 - Formação de leitores críticos e reflexivos: a BNCC propõe que os estudantes sejam capazes de ler não apenas para obter informações, mas também para refletir sobre o significado das obras literárias, compreender o contexto histórico e cultural em que foram escritas e fazer conexões com suas próprias experiências.

3- Diversidade literária: o documento destaca a importância de promover a diversidade literária, ou seja, a inclusão de obras de diferentes autores, regiões e culturas. Isso é fundamental para que os estudantes tenham acesso a uma ampla variedade de perspectivas e experiências por meio da literatura.

4 - Integração com outras áreas do conhecimento: o campo em questão não é isolado, e, por isso, deve ser integrado com outras áreas do conhecimento, como história, geografia, filosofia e sociologia, o que permite que os estudantes compreendam o papel da literatura na construção da cultura e da sociedade ao longo do tempo.

5 - Promoção da criatividade e expressão pessoal: há, na Base, a importância de promover a criatividade e a expressão pessoal dos estudantes por meio da literatura, o que envolve a criação de textos literários, como poemas, contos e ensaios, que permitem aos alunos explorar sua voz e sua identidade como escritores.

6 - Uso de recursos tecnológicos e multimídia: A BNCC reconhece o papel das tecnologias digitais e multimídia na promoção do ensino da literatura, e, portanto, encoraja o uso de recursos para enriquecer a experiência de aprendizado e explorar novas possibilidades de expressão literária.

7 - Desenvolvimento da empatia e da sensibilidade cultural: O campo artístico-literário na BNCC contribui para o desenvolvimento da empatia e da sensibilidade cultural dos estudantes. Através da leitura de obras literárias que abordam questões sociais, culturais e humanas, os alunos são incentivados a compreender e respeitar a diversidade e a complexidade do mundo.

Portanto, o campo artístico-literário busca enriquecer a formação dos estudantes, não apenas como leitores, mas como indivíduos capazes de compreender, apreciar e criar literatura. Ele valoriza a diversidade cultural e estimula a reflexão crítica, a criatividade e a expressão pessoal por meio da palavra escrita, o que contribui para uma educação mais ampla e enriquecedora, que prepara os estudantes para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Dessa forma, estudar e se capacitar para o estudo da literatura não consiste apenas em uma jornada intelectual, mas também um caminho para se tornar um indivíduo íntegro, sensível e engajado com o mundo ao redor, o que propõe, em suas Competências Gerais da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular.

Embora seja importante ensinar a língua de forma eficaz, é igualmente essencial reconhecer o valor da literatura no ensino de Português. É, pois, por isso, que os livros didáticos e os programas de ensino devem encontrar um equilíbrio entre a gramática e a literatura, garantindo que os estudantes tenham a oportunidade de explorar a beleza e a profundidade da palavra escrita. A literatura não deve ser relegada, mas sim integrada de forma significativa no currículo para enriquecer a educação dos estudantes e nutrir a paixão pela leitura e pela compreensão do mundo.

5 - A INSERÇÃO DA DISCIPLINA DE ESTUDOS LITERÁRIOS NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

É que tem mais chão nos meus olhos do que cansaço nas minhas pernas. Mais esperança nos meus passos do que tristeza nos meus ombros. Mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.

Cora Coralina

Feitas as reflexões sobre a ausência da figura feminina nos materiais didáticos e sobre o apagamento da Literatura como ciência e disciplina nos Anos Finais do Ensino Fundamental, é imprescindível reunir aquelas que, *a priori*, podem parecer temáticas distintas. Ao escolher essa abordagem baseada nas indagações que moveram meu projeto de pesquisa, tenho a intenção de compor uma reflexão sobre como essas duas lacunas, a despeito do que propõe a BNCC, podem contribuir para um ensino defasado e mecânico, que se perde de um dos objetivos iniciais do documento: formar leitores e escritores críticos e atuantes na sua sociedade, de modo que exercitem a curiosidade intelectual e recorram à abordagem das ciências para, conforme definem as Competências Gerais da Educação Básica,

[...] valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva; exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas; valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo; compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva; valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade; argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos

humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (Brasil: 2018, p. 9).

Dessa forma, a fim de inserir os estudos literários de forma separada da disciplina de Português como se vê nos materiais didáticos do mercado, cuja amostra foi analisada no último capítulo, e valorizar a produção de autoria feminina, provocação que norteia esta dissertação, elaborei um caderno didático que pretende funcionar como suporte para o início dessa implantação. Para tanto, faço uso de diferentes abordagens textuais, explorando as propostas da Base Nacional Comum Curricular de desenvolvimento de competências e habilidades e ancorando todo o desenvolvimento na produção literária de mulheres.

Inicialmente desenvolvida com o intuito de ser uma pesquisa de aplicação, estes escritos se readaptaram de acordo com a resolução N° 002/2022 do PROFLETRAS para um caráter propositivo diante do contexto de crise sanitária que se configurou quando da iniciação desta. Assim, ainda que direcionada a uma turma de 9° ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, a apresentação dos textos e a proposição das atividades ainda não foi realizada, tampouco aplicada em uma turma da escola que serviu de análise inicial.

Resta a expectativa de que, a partir daqui, se possa, quem sabe, construir e/ou publicar este material para servir de embasamento para um doutorado na área de Letras ou da Educação, começando pela aplicação das atividades propostas nas turmas da EJA do segundo semestre de 2023.

5.1 – Caminhos femininos: uma proposta de estudos literários baseada na escrita de mulheres

Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador.

Clarice Lispector

A literatura é um espelho da sociedade, refletindo as vozes, as experiências e as perspectivas de diferentes grupos humanos ao longo da história. No entanto, é inegável que, por muito tempo, as vozes das mulheres foram sub-representadas e marginalizadas no processo. Nesse sentido, a criação da disciplina Estudos Literários visa a não apenas corrigir essa desigualdade histórica, mas também promover a compreensão da diversidade de experiências e a valorização

das contribuições literárias das mulheres.

Para alcançar tal objetivo, é importante, inicialmente, expor o planejamento da disciplina cujas atividades figurarão posteriormente. Com a intenção de que isso possa se apresentar de maneira organizada e didática para um possível leitor/aplicador, iniciei com a construção de uma ementa da disciplina:

5.1.1 – Conceitos de representatividade e empoderamento

Objetivo: Proporcionar uma oportunidade única para os estudantes explorarem obras literárias escritas por mulheres, promovendo a identificação com personagens, situações e contextos mais próximos de suas próprias vivências, o que intenciona alcançar um sentimento de representatividade e empoderamento, especialmente entre as estudantes do sexo feminino.

5.1.2 - Diversidade de perspectivas

Objetivo: Possibilitar o contato com obras literárias de autoras, para que os estudantes sejam expostos a diferentes visões de mundo, que podem enriquecer sua compreensão acerca da complexidade da experiência humana.

5.1.3- Desconstrução de estereótipos de gênero

Objetivo: Desenvolver uma visão mais crítica e inclusiva da sociedade, já que a literatura canônica muitas vezes perpetuou papéis e expectativas de gênero restritivos.

5.1.4 - Exploração de temas universais

Objetivo: Mostrar que, embora a disciplina se concentre na escrita de mulheres, isso não significa que seus temas sejam exclusivamente femininos. Assim, os estudantes terão a oportunidade de explorar questões que transcendem o gênero, enriquecendo sua compreensão da literatura como um todo.

5.1.5 – Exercício da cidadania

Objetivo: Desenvolver habilidades de pensamento crítico e análise, por meio da literatura, pois, ao estudar a escrita de mulheres, os estudantes serão incentivados a questionar, avaliar e debater ideias de maneira crítica, habilidades fundamentais para a formação de cidadãos ativos e conscientes,

capazes de participar construtivamente na sociedade.

5.1.6 - Contextualização histórica e cultural

Objetivo: Contextualizar a literatura no contexto histórico e cultural em que foi escrita, permitindo aos estudantes compreender como as vozes das mulheres na literatura evoluíram ao longo do tempo e como essas vozes foram influenciadas por eventos e movimentos sociais.

5.1.7 - Encorajamento à criatividade e à expressão

Objetivo: Além de estudar a literatura escrita por mulheres, os estudantes poderiam ser incentivados a participar de atividades de escrita criativa, inspirados por essas autoras, o que promoverá a expressão pessoal e a criatividade dos estudantes, permitindo que eles explorem suas próprias vozes literárias.

Com as atividades do caderno didático, pretendo atingir a cada um dos objetivos apresentados, pois, em suma, a disciplina é uma proposta que visa a corrigir desigualdades históricas, promover a representatividade, a diversidade de perspectivas e a desconstrução de estereótipos de gênero. Além disso, espero que ela contribua para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico, análise e expressão pessoal dos estudantes. Assim, promover-se-á uma oportunidade de empoderamento, reflexão e compreensão da riqueza das vozes femininas na literatura e na sociedade como um todo, já que esse tesouro cultural merece ser valorizado no ambiente educacional.

5.2 – Escritoras em destaque: caderno pedagógico

Compreendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas. Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar construir a história dos seus. E que era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara para trás. E perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos que viriam a ser

Conceição Evaristo

5.2.1 – Conceitos de representatividade e empoderamento para o exercício da cidadania e a desconstrução dos estereótipos de gênero

Para iniciar a conceituação de representatividade e empoderamento, o exercício da cidadania e a desconstrução dos estereótipos de gênero na turma de 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, escolhi alguns recortes de uma obra de Conceição Evaristo. A escritora, apesar de ser amplamente conhecida por suas contribuições, principalmente por destacar questões de gênero, raça e classe social, não figura nos livros didáticos de forma efetiva e tem pouco espaço nas salas de aula. Sua escrita é marcada por uma sensibilidade profunda e seus textos frequentemente exploram temas como identidade, empoderamento, desigualdade e resistência, o que reforça a escolha dela para o início deste trabalho.

Por ser uma referência importante na representação das vozes marginalizadas amplamente discutidas nesta pesquisa, optei por utilizar *Olhos d'água*, livro de contos, uma série de histórias curtas profundamente emotivas que abordam a vida cotidiana das mulheres negras e as lutas que enfrentam em uma sociedade marcada por preconceitos e desigualdades. Assim, falaremos da figura feminina, relegada e estigmatizada, preta e excluída e poderemos traçar uma contribuição para a educação pública de qualidade.

A escolha de um livro de contos para a introdução das primeiras atividades do caderno se justifica pelo fato desse gênero fornecer textos geralmente curtos, o que pode ser menos intimidante para leitores jovens, considerando a faixa etária de que estamos tratando e, especialmente, fornecendo maior segurança para aqueles que estão começando a se aventurar na literatura por oferecerem uma introdução acessível à leitura de textos mais longos e densos. Além

disso, a variedade de histórias permite aos jovens explorar um leque de temas, estilos e personagens em um único livro, o que pode manter o interesse deles vivo e expô-los a diferentes formas de narrativa.

Com o fito de propor algo atrativo aos jovens, escolhi usar uma arte do Canva porque essa plataforma oferece uma combinação de facilidade de uso e de criatividade com uma ampla variedade de modelos, elementos gráficos e ferramentas de edição intuitivas. Assim, de alguma forma, o Canva me permitiu materializar a ideia que tinha e comunicar a identidade do Caderno Pedagógico com facilidade. Dessa forma, sem perder de vista as habilidades propostas na BNCC, que preveem o uso das novas tecnologias de comunicação, pensei em algo que tivesse uma ligação com as redes sociais e elaborei o projeto a seguir, que pode servir de inspiração para as capas dos capítulos do caderno, com enfoque em cada uma das autoras trabalhadas, seguidas de sua imagem e de frase representativas de suas obras.



Figura 38 - sugestão de capa do primeiro capítulo do caderno pedagógico

Atividade 1 – Conceição Evaristo: inspiração literária

Durante a primeira aula, apresentarei aos alunos trechos da obra de Conceição, sem, no entanto, mencioná-la, pois a primeira reflexão que pretendo atingir é verificar quantos alunos poderão dizer que o autor é um homem.

Trechos selecionados:

a - “Di Lixão abriu os olhos sob a madrugada clara que já se tornava dia. Apalpou um lado do rosto, sentindo a diferença, mesmo sem tocar o outro. O dente latejou espalhando a dor por todo o céu da boca. Passou lentamente a língua no canto da gengiva. Sentiu que a bola de pus estava inteira”. (In: **Olhos d’água**, 2014 p.49)

b - “Kimbá acordou às cinco e quarenta e nove da manhã. Levantou rápido da cama e olhou o tempo. O céu já andava claro e um bruto sol ameaçava penetrar em tudo. Um dia ensolarado prometia acontecer. Sentiu-se mais aliviado. Detestava chuva. Chuva na favela era um inferno. O barro e a bosta se confundiam. Os becos que circundavam os barracos se tornavam escorregadios. As crianças e os cachorros se comprimiam dentro de casa. As mães passavam o dia inteiro gritando para que os Zezinhos se sossegassem. Antes, ele fora também Zezinho. Kimbá foi o apelido que um amigo rico, viajado por outras terras, lhe dera. O amigo notou a semelhança dele com alguém que ele havia deixado na Nigéria. Então, para matar as saudades que sentia do amigo africano, rebatizou Zezinho com o nome do outro. O brasileiro seria o Kimbá. Zezinho gostou mais do apelido do que do próprio nome. Sentiu-se mais em casa com a nova nomeação”. (In: **Olhos d’água**, 2014 p.55)

c – “Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada, custei reconhecer o quarto da nova casa em eu que estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom

acusativo. Então eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?” (In: **Olhos d’água**, 2014 p.11)

Habilidades da BNCC trabalhadas nesta atividade:

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (Brasil: 2018, p. 157).

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (Brasil: 2018, p. 157).

Após a leitura desses trechos, seguirei a aula com estes questionamentos:

- Com base no trecho que acabamos de ler, que tipo de pessoa você imagina que poderia ser o autor?
- Quais elementos no trecho sugerem a identidade do autor?
- Você acha que a experiência pessoal do autor influenciou a escrita deste trecho? Se sim, de que maneira?
- Quais temas ou questões o autor parece estar explorando neste trecho? Isso pode nos dar alguma pista sobre sua identidade?
- Como as palavras e o estilo de escrita deste trecho afetam sua percepção sobre o autor?
- Você acredita que o autor tem alguma conexão pessoal com os temas abordados no

trecho?

- Que imagens ou sentimentos este trecho evoca em você? Isso pode estar relacionado à identidade do autor?
- O que você acha que o autor estava tentando comunicar ao escrever este trecho? Isso pode nos dar alguma indicação sobre sua identidade?

O objetivo dessas perguntas é explorar as suposições e estereótipos que os alunos podem ter sobre o autor sem mencionar explicitamente seu gênero, sua raça e sua idade. Isso pode levar a uma discussão valiosa sobre preconceitos de gênero e sobre como nossa percepção da literatura pode ser influenciada por eles. Após esse momento inicial, sem que os alunos possam, ainda, ter acesso à internet, vou dividi-los em dupla para construir o retrato falado de Conceição.

Essa é uma atividade cuja proposta é gerar reflexões sobre preconceito racial e estereótipos de autoria. Ao pedir aos alunos para desenhar Conceição Evaristo e observar quantos deles representam um homem ou uma mulher branca, é possível perceber como os estereótipos podem afetar a percepção das pessoas sobre a identidade. Ao término, pedirei aos alunos para compartilharem seus desenhos e discutirem como imaginaram Conceição Evaristo, questionando sobre as razões pelas quais fizeram suas escolhas e se isso reflete qualquer preconceito que possam ter. Somente depois dessa reflexão, iniciaremos a apresentação da autora.

Competência Geral trabalhada: Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

Com o fito de fazê-los conhecer a autora, farei uso de dois textos disponíveis na internet, ambos biográficos, um deles redigido pela própria.

Texto 1 - Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996), e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011), na qual estuda as obras poéticas dos afro-

brasileiros Nei Lopes e Edmilson de Almeida Pereira em confronto com a do angolano Agostinho Neto.

Participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, estreou na literatura em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na série *Cadernos Negros*. Escritora versátil, cultiva a poesia, a ficção e o ensaio. Desde então, seus textos vêm angariando cada vez mais leitores. A escritora participa de publicações na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos. Seus contos vêm sendo estudados em universidades brasileiras e do exterior, tendo, inclusive, sido objeto da tese de doutorado de Maria Aparecida Andrade Salgueiro, publicada em livro em 2004, que faz um estudo comparativo da autora com a americana Alice Walker. Em 2003, publicou o romance *Ponciá Vicêncio*, pela Editora Mazza, de Belo Horizonte.

Com uma narrativa não-linear marcada por seguidos cortes temporais, em que passado e presente se imbricam, *Ponciá Vicêncio* teve boa acolhida de crítica e de público. O livro foi incluído nas listas de diversos vestibulares de universidades brasileiras e vem sendo objeto de artigos e dissertações acadêmicas. Em 2006, Conceição Evaristo traz à luz seu segundo romance, *Becos da memória*, em que trata, com o mesmo realismo poético presente no livro anterior, do drama de uma comunidade favelada em processo de remoção. E, mais uma vez, o protagonismo da ação cabe à figura feminina símbolo de resistência à pobreza e à discriminação. Em 2007, sai nos Estados Unidos a tradução de *Ponciá Vicêncio* para o inglês, pela Host Publications. Vários lançamentos são realizados, seguidos de palestras da escritora em diversas universidades norte-americanas. Já sua poesia, até então restrita a antologias e à série *Cadernos Negros*, ganha maior visibilidade a partir da publicação, em 2008, do volume *Poemas de recordação e outros movimentos*, em que mantém sua linha de denúncia da condição social dos afrodescendentes, porém inscrita num tom de sensibilidade e ternura próprios de seu lirismo, que revela um minucioso trabalho com a linguagem poética.

Em 2011, Conceição Evaristo lançou o volume de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres*, em que, mais uma vez, trabalha o universo das relações de gênero num contexto social marcado pelo racismo e pelo sexismo. Em 2013, a obra antes citada *Becos da memória* ganha nova edição, pela Editora Mulheres, de Florianópolis, e volta a ser inserida nos catálogos editoriais literários. No ano seguinte, a escritora publica *Olhos D'água*, livro finalista do Prêmio Jabuti na categoria “Contos e Crônicas”. Já em 2016, lança mais um volume de ficção, *Histórias de leves enganos e parecenças*.

Nos últimos anos, três de seus livros, que continuam recebendo novas edições no Brasil, foram traduzidos para o Francês e publicados em Paris pela editora Anacaona. Em 2017, o Itaú Cultural de São Paulo realizou a Ocupação Conceição Evaristo contemplando aspectos da vida e da literatura da escritora. No contexto da exposição, foram produzidas as *Cartas Negras*, retomando um projeto de troca de correspondências entre escritoras negras iniciado nos anos noventa. Em 2018, a escritora recebeu o Prêmio de Literatura do Governo de Minas Gerais pelo conjunto de sua obra.

Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>

Texto 2 - Conceição Evaristo por Conceição Evaristo

Sou mineira, filha dessa cidade, meu registro informa que nasci no dia 29 de novembro de 1946. Essa informação deve ter sido dada por minha mãe, Joana Josefina Evaristo, na hora de me registrar, por isso acredito ser verdadeira. Mãe, hoje com os seus 85 anos, nunca foi mulher de mentir. Deduzo ainda que ela tenha ido sozinha fazer o meu registro, portando algum documento da Santa Casa de Misericórdia de Belo Horizonte. Uma espécie de notificação indicando o nascimento de um bebê do sexo feminino e de cor parda, filho da senhora tal, que seria ela. Tive esse registro de nascimento comigo durante muito tempo. Impressionava-me desde pequena essa cor parda. Como seria essa tonalidade que me pertencia? Eu não atinava qual seria. Sabia sim, sempre soube que sou negra.

Quanto a ela ir sozinha, ou melhor, solitária para o cartório me registrar é uma dedução minha tirada de alguns fatos relativos à vida de meu pai. Aliás, de meu pai conheço pouco, pouquíssimo. Em compensação, sei um pouco mais, daquele que considero como sendo meu pai. Dele sei o nome todo. Aníbal Vitorino e a profissão, pedreiro. Meu padrasto Aníbal, quando chegou a nossa casa, minha mãe cuidava de suas quatro filhas sozinha. Maria Inês Evaristo, Maria Angélica Evaristo, Maria da Conceição Evaristo e Maria de Lourdes Evaristo. Bons tempos, o de nós meninas. Minha mãe se constituiu, para mim, como algo mais doce de minha infância. O que mais me importava era a sua felicidade. Um misto de desespero, culpa e impotência me assaltava quando eu percebia os sofrimentos dela. Minha mãe chorava muito, hoje não. Tem uma velhice mais tranquila. Meu padrasto completou 86 anos e vive ao lado dela. Depois das quatro meninas,

minha mãe teve mais cinco meninos, meus irmãos, filhos de meu padrasto.

A ausência de um pai foi dirimida um pouco pela presença de meu padrasto, mas, sem dúvida alguma, o fato de eu ter tido duas mães suavizou muito o vazio paterno que me rondava. Aos sete anos, fui morar com a irmã mais velha de minha mãe, minha tia Maria Filomena da Silva. Ela era casada com Antonio João da Silva, o Tio Totó, viúvo de outros dois casamentos. Não tiveram filhos. Fui morar com eles, para que a minha mãe tivesse uma boca a menos para alimentar. Os dois passavam por menos necessidades, meu Tio Totó era pedreiro e minha Tia Lia, lavadeira como minha mãe. A oportunidade que eu tive para estudar surgiu muito da condição de vida, um pouco melhor, que eu desfrutava em casa dessa tia. As minhas irmãs enfrentavam dificuldades maiores.

Mãe lavadeira, tia lavadeira e ainda eficientes em todos os ramos dos serviços domésticos. Cozinhar, arrumar, passar, cuidar de crianças. Também eu, desde menina, aprendi a arte de cuidar do corpo do outro. Aos oito anos surgiu meu primeiro emprego doméstico e ao longo do tempo, outros foram acontecendo. Minha passagem pelas casas das patroas foi alternada por outras atividades, como levar crianças vizinhas para escola, já que eu levava os meus irmãos. O mesmo acontecia com os deveres de casa. Ao assistir os meninos de minha casa, eu estendia essa assistência às crianças da favela, o que me rendia também uns trocadinhos. Além disso, participava com minha mãe e tia, da lavagem, do apanhar e do entregar trouxas de roupas nas casas das patroas. Troquei também horas de tarefas domésticas nas casas de professores, por aulas particulares, por maior atenção na escola e principalmente pela possibilidade de ganhar livros, sempre didáticos, para mim, para minhas irmãs e irmãos.

Conseguir algum dinheiro com os restos dos ricos, lixos depositados nos latões sobre os muros ou nas calçadas, foi um modo de sobrevivência também experimentado por nós. E no final da década de 60, quando o diário de Maria Carolina de Jesus, lançado em 58, rapidamente ressurgiu, causando comoção aos leitores das classes abastadas brasileiras, nós nos sentíamos como personagens dos relatos da autora. Como Carolina Maria de Jesus, nas ruas da cidade de São Paulo, nós conhecíamos nas de Belo Horizonte, não só o cheiro e o sabor do lixo, mas ainda, o prazer do rendimento que as sobras dos ricos podiam nos ofertar. Carentes de coisas básicas para o dia a dia, os excedentes de uns, quase sempre construídos sobre a miséria de outros, voltavam humilhantemente para as nossas mãos. Restos.

Minha mãe leu e se identificou tanto com o Quarto de Despejo, de Carolina, que

igualmente escreveu um diário, anos mais tarde. Guardo comigo esses escritos e tenho como provar em alguma pesquisa futura que a favelada do Canindé criou uma tradição literária. Outra favelada de Belo Horizonte seguiu o caminho de uma escrita inaugurada por Carolina e escreveu também sob a forma de diário, a miséria do cotidiano enfrentada por ela.

Em minha casa, todos nós estudamos em escolas públicas. Minha mãe sempre cuidadosa e desejosa que aprendêssemos a ler, nos matriculou no Jardim de Infância Bueno Brandão e no Grupo Escolar Barão do Rio Branco, duas escolas públicas que atendiam a uma clientela basicamente da classe alta belorizontina. Ela optou por nos colocar nessas escolas, distantes de nossa moradia, embora houvesse outras mais perto, porque já naquela época, as escolas situadas nas zonas vizinhas às comunidades pobres ofereciam um ensino diferenciado para pior.

Foi em uma ambiência escolar marcada por práticas pedagógicas excelentes para uns, e nefastas para outros, que descobri com mais intensidade a nossa condição de negros e pobres. Geograficamente, no Curso Primário experimentei um “apartaid” escolar. O prédio era uma construção de dois andares. No andar superior, ficavam as classes dos mais adiantados, dos que recebiam medalhas, dos que não repetiam a série, dos que cantavam e dançavam nas festas e das meninas que coroavam Nossa Senhora. O ensino religioso era obrigatório e ali como na igreja os anjos eram loiros, sempre. Passei o Curso Primário, quase todo, desejando ser aluna de umas das salas do andar superior. Minhas irmãs, irmãos, todos os alunos pobres e eu sempre ficávamos alocados nas classes do porão do prédio. Porões da escola, porões dos navios. Entretanto, ao ser muito bem aprovada da terceira para a quarta série, para minha alegria fui colocada em uma sala do andar superior. Situação que desgostou alguns professores. Eu, menina questionadora, teimosa em me apresentar nos eventos escolares, nos concursos de leitura e redação, nos coros infantis, tudo sem ser convidada, incomodava vários professores, mas também conquistava a simpatia de muitos outros. Além de minhas inquietações, de meus questionamentos e brigas com colegas, havia a constante vigilância e cobrança de minha mãe à escola. Ela ia às reuniões, mesmo odiando o silêncio que era imposto às mães pobres e quando tinha oportunidade de falar soltava o verbo.

Ao terminar o primário, em 1958, ganhei o meu primeiro prêmio de literatura, vencendo um concurso de redação que tinha o seguinte título: “Por que me orgulho de ser brasileira”. Quanto à beleza da redação, reinou o consenso dos professores, quanto ao prêmio, houve discordâncias. Minha passagem pela escola não tinha sido de uma aluna bem-comportada. Esperavam certa passividade de uma menina negra e pobre, assim como da sua família. E não éramos. Tínhamos

uma consciência, mesmo que difusa, de nossa condição de pessoas negras, pobres e faveladas.

Durante toda a primeira infância, até ali por volta dos 10 ou 11 anos, morou conosco, em um quartinho à parte, um tio materno, Osvaldo Catarino Evaristo. Esse meu tio havia servido à pátria, lutado na Itália, na Segunda Guerra Mundial. Ao retornar ao Brasil, lhe foi oferecido um cargo de servente na Secretaria de Educação. Ao longo dos anos ele estudou, desenvolvendo seus dons de poeta, desenhista e artista plástico. E, mais do que isto, foi sempre um consciente questionador da situação do negro brasileiro. Repito sempre que a ele devo as minhas primeiras lições de negritude.

Ao terminar o Primário, fiz um Curso Ginásial cheio de interrupções e, a partir dos meus 17 anos, vivi intensamente discussões relativas à realidade social brasileira. Foi quando me inseri no movimento da JOC, (Juventude Operária Católica) que, como outros grupos católicos, promovia reflexões que visavam comprometer a Igreja com realidade brasileira. Entretanto, as questões étnicas só entrariam objetivamente em minhas discussões na década de 70, quando parti para o Rio de Janeiro.

Em 73, com ajuda de amigos, imigrei para o Rio de Janeiro, antigo Estado da Guanabara, depois de ter feito concurso naquele mesmo ano, para professora primária. Eu havia terminado o Curso Normal no Instituto de Educação de Minas Gerais, em 71. Tinha sido um período particularmente difícil para minha família e outras que estavam sofrendo com um plano de desfavelamento, que nos enviava para a periferia da cidade. Ao distanciarmos do centro de Belo Horizonte, não tínhamos nada, a não ser uma pobreza maior. Então, com um diploma de professora nas mãos e sem qualquer possibilidade de dar aulas em Belo Horizonte, parti de “mala e cuia” para o Rio de Janeiro. Entrar para a carreira de magistério, naquela época, dependia de ser indicado por alguém e as nossas relações com as famílias importantes de Belo Horizonte estavam marcadas pela nossa condição de subalternidade. Aliás, nesse sentido, gosto de dizer que a minha relação com a literatura começa nos fundos das cozinhas alheias. Minha mãe, tias e primas trabalharam em casas de grandes escritores mineiros ou nas casas de seus familiares. Digo mesmo que o destino da literatura me persegue...

Gosto, entretanto, de enfatizar, não nasci rodeada de livros, do tempo/espaço aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de bens materiais era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos e amigos contavam. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia, afirmo sempre. Entretanto, ainda asseguro que o mundo

da leitura, o da palavra escrita, também me foi apresentado no interior de minha família que, embora constituída por pessoas em sua maioria apenas semi-alfabetizadas, todas eram seduzidas pela leitura e pela escrita. Tínhamos sempre em casa livros velhos, revistas, jornais. Lembro-me de nossos serões de leitura. Minha mãe ou minha tia a folhear conosco o material impresso e a traduzir as mensagens. E eu, na medida em que crescia e ganhava a competência da leitura, invertia os papéis, passei a ler para todos. Ali pelos meus onze anos, ganhei uma biblioteca inteira, a pública, quando uma das minhas tias se tornou servente daquela casa-tesouro, na Praça da Liberdade. Fiz dali a minha morada, o lugar onde eu buscava respostas para tudo. Escrevíamos também, bilhetes, anotações familiares, orações...

Na escola eu adorava redações do tipo: "Onde passei as minhas férias", ou ainda, "Um passeio à fazenda do meu tio", como também, "A festa de meu aniversário". A limitação do espaço físico e a pobreza econômica em que vivíamos eram resolvidas por meio de uma ficção inocente, único meio possível que me era apresentado para viver os meus sonhos. Se naquela época eu não tinha nenhuma possibilidade concreta de romper com o círculo de imposições que a vida nos oferecia, nada, porém freava os meus desejos. Eu menina, dona de uma tenaz esperança e de uma sabedoria precoce, reconhecia que a vida não poderia ser somente aquele pouco que nos era oferecido. Se muito de minha infância pobre, muito pobre, me doía, havia felicidades também incontáveis. As margaridas, as dalias e outras flores de nosso pequeno jardim. As frutas nos pés a matar a nossa fome. Os bolinhos de comida que mãe amassava com as mãos e enfiava em nossas bocas. As bonecas de capim ou bruxas de panos que nasciam com nome e história de suas mãos. O céu, as nuvens, as estrelas, sinais do infinito que minha e mãe e tia nos ensinaram a olhar e a sentir. E desse assuntar a vida, que foi ensinado por elas, ficou essa minha mania de buscar a alma, o íntimo das coisas. De recolher os restos, os pedaços, os vestígios, pois creio que a escrita, pelo menos para mim, é o pretensioso desejo de recuperar o vivido. A escrita pode eternizar o efêmero...

Nesse sentido, o que a minha memória escreveu em mim e sobre mim, mesmo que toda a paisagem externa tenha sofrido uma profunda transformação, as lembranças, mesmo que esfiapadas, sobrevivem. E na tentativa de recompor esse tecido esgarçado ao longo do tempo, escrevo. Escrevo sabendo que estou perseguindo uma sombra, um vestígio talvez. E como a memória é também vítima do esquecimento, invento, invento. Inventei, confundi Ponciá Vicêncio nos becos de minha memória. E dos becos de minha memória imaginei, criei. Aproveitei a imagem de uma velha Rita que eu havia conhecido um dia. E ainda desses mesmos becos, posso ter tirado

de lá Ana e Davenga. Quem sabe Davenga não era primo de Negro Alírio? E por falar em becos da memória, voltei hoje de manhã à Rua Albita. Outra. Dali só reconheci a terra. Sim a terra, o pó, o barranco sobre o qual está edificado o “Mercado Cruzeiro”, no final da rua. Observei que a edificação do prédio conservou na base, parte do barranco sem cimentá-lo. Pude contemplar o solo, base da base da construção. Em um ponto qualquer daquele espaço, literalmente está enterrado o meu umbigo. Sem que ninguém percebesse alisei o chão e catei alguns fragmentos. Tive um desejo louco de tocar as minhas mãos com a boca. Era ali que a minha mãe desenhava o sol para chamá-lo à terra, quando tempo estava encharcado de chuva e as nossas latas vazias de alimento. Mas abaixo está a escultura de dois homens. Eles estão com os braços abertos, meio suspensos, com os gestos largos, insinuando que estão a caminhar em frente. Pensei: se eles derem uns poucos passos chegarão à torneira pública, em que apanhávamos água e as lavadeiras, como minha mãe e tia, desenvolviam seus trabalhos.

O pequeno monumento que foi erguido, não em memória aos antigos e primeiros da área, se chama “Otimismo”. Não sei por que pensei em nossos mortos, em todas as pessoas que viveram ali. E agradei à vida o momento que estou vivendo agora. Impliquei com nome dado à escultura e fiquei curiosa. Qual seria o motivo daquela estátua? E porque o nome “Otimismo”? Outros nomes e sentidos me vieram à mente. Um deles insiste: resistência, resistência, resistência... Escrevo. Deponho. Um depoimento em que as imagens se confundem, um eu-agora a puxar um eu-menina pelas ruas de Belo Horizonte. E como a escrita e o viver se con(fundem), sigo eu nessa escrevivência a lembrar de algo que escrevi recentemente:

“O olho do sol batia sobre as roupas estendidas no varal e mamãe sorria feliz. Gotículas de água aspergindo a minha vida-menina balançavam ao vento. Pequenas lágrimas dos lençóis. Pedrinhas azuis, pedaços de anil, fiapos de nuvens solitárias caídas do céu eram encontradas ao redor das bacias e tinas das lavagens de roupa. Tudo me causava uma comoção maior. A poesia me visitava e eu nem sabia...”

Conceição Evaristo
Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras
Belo Horizonte, Maio de 2009

Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>

A leitura das biografias permitirá a discussão com a turma a respeito das impressões acerca

dos textos. A fim de que compartilhem suas reflexões individuais, é importante conduzir o debate com o objetivo de que eles percebam como a vida de um autor pode influenciar a obra e como as biografias escritas por ela e por outra pessoa podem fornecer perspectivas distintas disso. Pode-se aproveitar para enfatizar a escolha do gênero textual biografia, mostrando a diferença entre esse e a autobiografia e dando ênfase à autobiografia de viés literário produzida por Evaristo.

Atividade 2 – Explorando as águas: uma jornada literária e social

O propósito desta atividade é proporcionar aos alunos a oportunidade de mergulhar profundamente na obra *Olhos d'Água* de Conceição Evaristo, explorando suas questões sociais e culturais de forma crítica e reflexiva. Ao analisar trechos selecionados da obra, os alunos serão desafiados a compreender como as experiências dos personagens refletem a realidade de muitos indivíduos em contextos semelhantes. Além disso, a atividade se propõe a incentivar o diálogo sobre questões importantes, como desigualdade, racismo e empoderamento, estimulando os alunos a relacionar esses temas com suas próprias vidas e perspectivas. Ao final, espera-se que os alunos saiam da atividade não apenas com uma compreensão mais profunda da obra de Conceição Evaristo, mas também com uma apreciação mais ampla das complexidades das questões sociais e culturais que permeiam a sociedade.

Texto para a atividade

Olhos d'água

Conceição Evaristo

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando... De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias, se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. Aquelas flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria, de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e juntas ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Um viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saía de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento, resolvi deixar tudo e, no outro dia, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

E assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivía a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face? E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei, quando, sussurrando minha filha falou:

Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?

(In: *Olhos d'água*, p. 15-19)

Trechos selecionados para a análise literária:

a) “Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la”. (In: **Olhos d'água**, 2014 p.11)

Explorando maternidade e adolescência em *Olhos d'Água* de Conceição Evaristo.

Objetivo: Analisar e refletir sobre o trecho, que aborda a experiência da personagem como a primeira de sete filhas, destacando a relação com a mãe e a transição precoce para a vida adulta.

Orientações para o desenvolvimento:

1 - Leitura coletiva;

2 - Discussão em pares: após dividir a classe em pares, é preciso realizar a proposição das seguintes

indagações:

- Qual é o papel da personagem como a primeira de sete filhas?
- Como a personagem descreve sua relação com a mãe?
- O que significa "passar por uma breve adolescência" e "aprender a conhecer" a mãe?

3 - Apresentação em pares: cada par deverá compartilhar suas reflexões com a classe, destacando os aspectos mais significativos do trecho e suas interpretações pessoais.

4 - Discussão em grupo: depois das apresentações em pares, será promovida uma discussão em grupo, em que se questionará os alunos sobre as implicações da experiência da personagem e sobre como isso reflete temas mais amplos na obra de Conceição Evaristo, como a abordagem de temas de maternidade, responsabilidade precoce e transição para a vida adulta. Com isso, eles podem compartilhar suas próprias experiências ou fazer conexões com as experiências das personagens.

Essa atividade permite que os alunos explorem temas importantes relacionados à maternidade, responsabilidade precoce e crescimento em "Olhos d'Água". Também incentiva a discussão e a análise crítica do texto, além de promover empatia ao explorar as experiências da personagem.

b) “Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida.”. (In: **Olhos d'água**, 2014 p.11-12)

Explorando a fome na infância em *Olhos d'Água* de Conceição Evaristo.

Objetivo: Analisar e discutir o trecho fornecido, que aborda a infância e a fome, refletindo sobre como a autora descreve essa experiência.

Orientações para o desenvolvimento:

1 - Leitura coletiva;

2 - Discussão em pares: após dividir a classe em pares, é preciso realizar a proposição das seguintes indagações:

- Como o trecho descreve a infância da mãe da personagem?
- Qual é a importância dada à alimentação na descrição da infância?
- Qual é o impacto emocional da fome na infância das personagens?

3 - Apresentação em pares: cada par deve compartilhar suas conclusões com a classe, enfatizando os aspectos mais marcantes do trecho e suas interpretações pessoais.

4 - Discussão em grupo: após as apresentações em pares, os alunos serão encorajados a explorarem como a experiência da fome na infância é retratada na obra de Conceição Evaristo e quais mensagens ou críticas ela pode estar transmitindo.

Essa atividade permite que os alunos explorem questões importantes relacionadas à infância e à fome em *Olhos d'Água*. Também estimula a empatia ao refletir sobre as experiências das personagens e promove a discussão crítica sobre a forma como a autora aborda esses temas na obra.

Com o intuito de explorar a Competência Geral da Educação Básica de número 6, cujo texto propõe “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida” (Brasil: 2018, p. 9), a atividade, que discute uma jornada literária e social, será expandida para o resgate das próprias memórias da infância do alunado, nem sempre positivas, que terão a oportunidade de atribuir maior significação ao texto literário quando relacionado às suas vivências. Essa discussão convidará os alunos a fazerem do texto lido mote para a reflexão, que será provocada pelos questionamentos:

- Você já passou por situações em que sentiu fome quando era criança?
- Como a fome ou a falta de comida afetaram ou afetam suas emoções e seu dia a dia?
- Você já ouviu histórias de familiares sobre a infância deles que envolvam questões relacionadas à comida ou à fome?

5 – Se os alunos estiverem confortáveis para tanto, serão encorajados a compartilhar suas próprias histórias, o que pode criar um ambiente de empatia e de compreensão mútua na sala de aula. A partir daí, na sequência dessa jornada literária e social, será possível explorar como a relação com a comida e a fome pode variar culturalmente; discutir a importância da alimentação adequada para o desenvolvimento físico e emocional das crianças e como algumas pessoas ainda enfrentam a fome nos dias de hoje.

6 – Encerrando as apresentações motivadas pela escrita de Conceição Evaristo, é possível desenvolver uma culminância como atividade de sensibilização. Nessa, projetada como uma arrecadação de alimentos para uma instituição de caridade local ou como uma discussão sobre o auxílio no combate à fome na comunidade em que está inserida a Unidade Escolar, pode-se conectar a reflexão sobre o trecho à ação concreta.

O objetivo é criar um espaço em que os alunos possam se identificar com as emoções e experiências descritas no trecho de *Olhos d'Água* e, ao mesmo tempo, desenvolver empatia e conscientização sobre as questões sociais e culturais relacionadas à fome na infância. Essa abordagem pode tornar a leitura mais significativa e relevante para os alunos, promovendo uma compreensão mais profunda da obra e de questões sociais mais amplas. Assim, haverá a conexão entre os pontos principais desta pesquisa: a presença da autoria feminina, a inserção da literatura como ciência com sua relevância significativa apresentada sem a priorização do ensino da Língua e a proposta de aplicação para a modificação da realidade social na qual está inserida a comunidade escolar.

5.2.2 – Diversidade de perspectivas numa contextualização histórica e cultural

Para iniciar a conceituação de diversidade de perspectivas, optei por comparar um recorte das obras de Francisca Júlia e Gilka Machado, já que ambas não figuram nos livros didáticos de

amostragem analisada, tampouco em outros. No entanto, é importante enfatizar que esse recorte não objetiva diminuir a essência das obras, mas apenas fornecer um exemplo neste caderno, a fim de que ambas sejam mais exploradas pelos produtores dos materiais didáticos que figuram no país.

Como recordação e herança da disciplina *Literatura Comparada*, frequentada na graduação, decidi que a proposta do segundo item elencado pela ementa da disciplina elaborada para esta pesquisa (Estudos Literários) seria centrada numa análise comparativa da figura da mulher, amplamente discutida aqui, em dois momentos diferentes da literatura. Para tanto, seguirão os textos das autoras mencionadas, com o propósito de fornecer, também da obra delas, um arcabouço literário ausente nos materiais.

Texto 1 –

I
Musa! um gesto sequer de dor ou de sincero
Luto jamais te afeie o cândido semblante!
Diante de um Jó, conserva o mesmo
orgulho; e diante
De um morto, o mesmo olhar e sobrececho
austero.
Em teus olhos não quero a lágrima; não
quero
Em tua boca o suave e idílico descante.
Celebra ora um fantasma anguiforme de
Dante,
Ora o vulto marcial de um guerreiro de
Homero.
Dá-me o hemistíquio d"ouro, a imagem
atrativa;
A rima, cujo som, de uma harmonia crebra,
Cante aos ouvidos d"alma; a estrofe limpa e
viva;
Versos que lembrem, com seus bárbaros
ruídos,
Ora o áspero rumor de um calhau que se
quebra,
Ora o surdo rumor de mármore partidos.

II
Ó Musa, cujo olhar de pedra, que não chora,
Gela o sorriso ao lábio e as lágrimas
estanca!
Dá-me que eu vá contigo, em liberdade
franca,
Por esse grande espaço onde o impassível
mora.
Leva-me longe, ó Musa impassível e branca!
Longe, acima do mundo, imensidade em
fora,
Onde, chamas lançando ao cortejo da
aurora,
O áureo plaustro do sol nas nuvens
solavanca.
Transporta-me de vez, numa ascensão
ardente,
À deliciosa paz dos Olímpicos-Lares
Onde os deuses pagãos vivem eternamente,
E onde, num longo olhar, eu possa ver
contigo
Passarem, através das brumas seculares,
Os Poetas e os Heróis do grande mundo
antigo.

(In: **Mármore**s, 1895)

Texto 2 -

Ser mulher, vir à luz trazendo a alma talhada
para os gozos da vida: a liberdade e o amor;
tentar da glória a etérea e altívola escalada,
na eterna aspiração de um sonho superior...

Ser mulher, desejar outra alma pura e alada
para poder, com ela, o infinito transpor;
sentir a vida triste, insípida, isolada,
buscar um companheiro e encontrar um senhor...

Ser mulher, calcular todo o infinito curto
para a larga expansão do desejado surto,
no ascenso espiritual aos perfeitos ideais...

Ser mulher, e, oh! atroz, tantálica tristeza!
ficar na vida qual uma águia inerte, presa
nos pesados grilhões dos preceitos sociais!

(In: **Poesia Completa**, 2017)

Como se pode perceber após a leitura de ambos poemas, os dois apresentam diferentes perspectivas sobre a feminilidade e o papel da mulher na sociedade. O primeiro texto, *Musa impassível*, de Francisca Júlia, uma poetisa brasileira do século XIX, apresenta uma visão da musa como uma fonte de inspiração literária. Ela é retratada como alguém que deve manter uma postura impassível, sem demonstrar emoções como dor ou luto. Isso reflete a concepção romântica da musa como uma figura etérea e distante, que inspira o poeta com sua beleza e perfeição, mas que permanece inatingível. O poeta solicita que a musa forneça elementos específicos para a criação poética, como *o hemistíquio d'ouro* e *a rima, cujo som, de uma harmonia crebra*, o que sugere a importância da métrica e da harmonia na poesia, ressaltando a busca pela perfeição estética, o que evidencia, ainda, a influência parnasiana.

Além disso, a referência a Dante e Homero destaca a aspiração do poeta por alcançar um patamar literário elevado. Ele deseja criar versos que possam se equiparar aos escritos de poetas renomados da história, que, não por acaso, são homens. Em suma, uma visão idealizada da musa como uma fonte de inspiração puramente estética, sem espaço para a expressão de emoções humanas, o que reflete os ideais artísticos do Romantismo e também do Parnasianismo, nos quais

a busca pela beleza e pela perfeição eram fundamentais.

O segundo texto, de Gilka Machado, descreve a experiência da mulher em um contexto social mais restritivo, retratada como alguém que nasce com uma alma voltada para a busca da liberdade e do amor, mas que enfrenta limitações impostas pela sociedade. Ela anseia por encontrar um companheiro que seja seu igual, em vez de um senhor. O poema destaca a luta da mulher para **romper com os preceitos sociais que a mantêm presa e insatisfeita em sua busca por realização pessoal.**

Conforme Salgueiro (2023) afirma, “o soneto de Gilka pode ser lido como manifestação pioneira de um pensamento feminista no Brasil e [...] não espanta saber que Gilka foi uma das fundadoras do Partido Republicano Feminino, que defendia o direito do voto das mulheres”. Nesse soneto, ressoam elementos que aproximam Gilka do movimento modernista, com suas questões políticas, eróticas e estéticas, porém, uma análise mais cautelosa revela que a opção pelo soneto alexandrino como estrutura, que enquadra a reflexão, não consegue conter a ânsia por liberdade, já que, em outras palavras, a restrição da forma não impede a expressão de um desejo profundo. É da própria consciência da limitação, seja na forma ou nas normas sociais, que surge a agitação que desafia a “vida triste, insípida, isolada”, pois estamos diante de uma poesia que vai de encontro às convenções estabelecidas. Sobre isso, Salgueiro (2023) ainda apresenta que

[...] para que não haja dúvida, a questão central do poema se reitera por cinco vezes feito um mantra que não se pode esquecer: ser mulher. No verbo no infinitivo, o substantivo pulsa, com o artigo elíptico: (o) ser mulher. Está longe do poema qualquer tentativa, de ordem psicanalítica, de precisar — gesto vão — uma essência feminina. Muitas são as imagens e metáforas, mas todas têm um alvo claro, que é a denúncia da histórica opressão masculina, pois, por óbvio, o que se opõe ao “ser mulher” é o “ser homem”, desenhado sem receio e categoricamente no termo “senhor”. [...] O poema já começa com uma afirmação peremptória: “Ser mulher, vir à luz trazendo a alma talhada/ para os gozos da vida: a liberdade e o amor;”, ou seja, desde sempre, nascer — “vir à luz” — conforme determinam os costumes, as convenções, os poderes, com a “alma talhada”, cortada, ferida, limitada “para os gozos da vida”, sem direito à liberdade nem tampouco para o amor, prisioneira desde a origem dos tempos. Resta-lhe uma “eterna aspiração”, imagem que retornará ao final, para mudar o rumo da existência, para realizar um “sonho superior”. Na segunda estrofe, o desejo de felicidade, em nítido laivo romântico, encontraria conforto e plenitude em “outra alma pura e alada”, um companheiro, fiel e afetuoso, mas o real

concreto que encontra de fato é “um senhor”, figura sem dúvida patriarcal em que se projeta um híbrido de todos os homens do mundo, em especial o pai e o marido. A frustração se amplia e se estende à transcendência: não existem condições para o “desejado surto”, que só recebe guarida no “ascenso espiritual”, que a elaboração racional do soneto ilustra e persegue. O terceto derradeiro, antológico, dá mostras da “larga expansão” intelectual da poeta: Ser mulher, e, oh! atroz, tantálica tristeza! / ficar na vida qual uma águia inerte, presa nos pesados grilhões dos preceitos sociais! As três reticências das estrofes anteriores dão lugar às três incisivas exclamações, sinalizando a consciência aguda do sistema coercitivo que tenta domesticar a mulher. A série aliterativa em /t/ e a série de encontros consonantais (atroz, tristeza, presa, grilhões, preceitos) encenam o grau das dificuldades a superar. A situação da mulher desde sempre oprimida ao longo da história se reforça com o resgate do mito de Tântalo, que consiste em ter os desejos à vista mas não poder realizá-los. Curiosamente, mas com pensado engenho, o soneto recupera também a figura da águia, que, também no mito grego, era encarregada de comer diariamente o fígado de Prometeu. Como vítima de um castigo, a “tantálica tristeza” do ser mulher se sintetiza na condição de querer e não poder; como sujeito que, hipoteticamente, aplicaria um castigo, o ser mulher se vê “qual uma águia inerte”, apática, sem forças para a insubmissão radical, já que as normas e regras são “pesados grilhões” que impedem — retornando ao segundo verso — “os gozos da vida: a liberdade e o amor” (Salgueiro, 2023, p.2-4).

Ambos os textos revelam diferentes perspectivas sobre a feminilidade e a condição da mulher, com o primeiro enfocando a idealização da musa como inspiração artística e o segundo abordando as restrições sociais que as mulheres enfrentam em sua busca por liberdade e realização pessoal. Curiosamente, a obra de Gilka foi excessivamente criticada, pois “muitos acreditavam que ela fazia o que escrevia nos poemas, que era a ‘messalina hedionda’ de seus versos, colocando-a como um mau exemplo de mulher”, como registrou a organizadora da obra Poesia Completa, Jamyle Rkain. Segundo ela, “para eles [os críticos], por ser ‘mulata’ Gilka tinha em si uma ‘depravação vinda dos negros’. Isso deixa explícito como, além do machismo, existia também o racismo em relação a ela, com essa sexualização da figura da mulher negra”, critica Jamyle.

Comparando perspectivas em Gilka Machado e Francisca Júlia.

Objetivo: Analisar e discutir os trechos, permitindo que os alunos percebam duas perspectivas distintas acerca da figura da mulher.

Orientações para o desenvolvimento:

1 - Leitura coletiva;

2 - Discussão em pares: após dividir a classe em pares, é preciso realizar a proposição das seguintes indagações:

- Qual é o tema principal de cada poema?
- Como as autoras abordam a questão da feminilidade e das restrições sociais em seus poemas?
- Como as emoções são expressas nos poemas?

3 - Apresentação em pares: cada par deve compartilhar suas conclusões com a classe, enfatizando as semelhanças e diferenças que encontraram em ambos os textos.

Essa atividade permite que os alunos explorem as obras de duas autoras brasileiras e analisem como diferentes épocas e experiências pessoais podem influenciar a forma como a feminilidade e a liberdade são abordadas na literatura. É relevante apontar que, ainda que nesta análise sejam apresentadas brevemente as características das autoras no que concerne aos seus períodos literários e épocas, esse não é o objetivo macro da realização da tarefa, tendo em vista que o que se pretende alcançar reside na análise e na compreensão da literatura como ciência, em detrimento de um enquadramento em períodos e escolas literárias.

Ao compararmos o viés histórico e cultural das autoras, é evidente que Gilka Machado viveu em um período de maior agitação social e mudança em relação às questões de gênero e à literatura. Enquanto Francisca Júlia foi uma figura notável de seu tempo, seus escritos refletiam as restrições formais e o ideal romântico da época. Por outro lado, Gilka participou ativamente das discussões sobre o papel das mulheres na sociedade e explorou temas mais ousados em sua poesia, como a sexualidade e a liberdade feminina. Suas obras refletem as transformações sociais e culturais que ocorreram ao longo do século XX.

5.2.3 – Exploração de temas universais como forma de encorajamento à criatividade e à expressão

A última etapa do que propõe a ementa de *Estudos Literários* se dedica à proposição de atividades literárias embasadas numa esfera temporal bastante peculiar. Para isso, será necessário

compreendermos um pouco sobre a figura de Emília Freitas, escritora cearense, pioneira do realismo fantástico, e revisitarmos o século dezenove. Explico: ainda que a literatura, como ciência, seja capaz de perpassar os séculos e, embora nesta pesquisa já tenhamos inúmeras vezes abordado o caráter não efêmero dos textos literários, bem sabemos que a mulher não teve o espaço para se estabelecer como canônica de forma geral. Diante desse quadro, a atividade final do caderno pedagógico que se constrói nesta pesquisa exigirá uma análise mais aprofundada, cercada da leitura coletiva de toda a obra, atividade que necessitará de maior carga horária do semestre/ano letivo.

O romance *A rainha do ignoto*, escrito por Emília Freitas, narra a história de uma sociedade secreta formada por mulheres, hierarquizada e localizada na Ilha do Nevoeiro, na costa nordestina do Brasil. Essa sociedade possui negócios que se estendem por todo o Império Brasileiro e até mesmo internacionalmente e, por isso, as mulheres da ilha exercem profissões que, na sociedade da época, geralmente eram restritas aos homens, como médica, advogada e maquinista. Dessa forma, é relevante pontuar que, em 1899, uma mulher é capaz de elencar personagens pertencentes a uma sociedade feminina secreta, que subverte os papéis de gênero de forma clara e os apresenta a uma sociedade patriarcal por essência, em que a figura feminina sequer tinha espaço para escrever. Assim, ironicamente, entende-se por que não tinha mesmo como darem lugar a uma mulher dessas.

A líder dessa sociedade é conhecida por vários nomes, mas nos concentraremos naquele pelo qual as integrantes da sociedade a reconhecem: Rainha do Ignoto. A Rainha resgatou essas mulheres de situações de sofrimento, violência ou desamor, e juntas com ela, elas buscam combater injustiças e violências sofridas pelas minorias da sociedade. Se essa não é a melhor obra de literatura brasileira escrita por uma mulher, com ênfase em temas universais, eu confesso que não sei qual é. Brincadeiras à parte, é importante olharmos para a essência dessa obra sem perder de vista o que se propõe: uma sociedade secreta atrelada a um resgate de vítimas de violência. Aqui vemos claramente como Emília tinha consciência do seu lugar à época em que vivia, pois, para que fosse possível, ajudar outras mulheres a se verem livre de amarras, não havia outra forma de fazê-lo que não fosse escondida, infelizmente.

A trama do romance começa com a chegada do Dr. Edmundo à cidade de Passagem das Pedras, no Ceará, no mesmo Ceará em que nasceu o filho da dor, Moacir, fruto miscigenado do sofrimento de América Virgem, ou melhor, Iracema, que perde sua pureza para o colonizador.

Após a morte do pai do Doutor e do recebimento da herança, ele decide viajar para a Europa, mas depois retorna ao Rio de Janeiro e vai para sua fazenda no sertão cearense. No entanto, sua vida muda quando ele ouve falar de uma criatura mística chamada Funesta, que habita a gruta do Areré e é descrita como um moleque preto de olhos de fogo com uma cauda comprida, além de um grande cachorro preto, que causam desordem na região. Inicialmente, o Dr. Edmundo não acredita nos relatos dos moradores locais, mas eventos posteriores o intrigam, e ele começa a investigar a história de Funesta. É assim que Dr. Edmundo acaba conhecendo um homem chamado Caçador de Onça, cujo verdadeiro nome é Probo, e ele afirma trabalhar para Funesta, que é, na verdade, a mesma rainha do ignoto. Probo não tem simpatia por essa sociedade secreta e deseja encontrar um aliado para desmascará-la. Ele convence Dr. Edmundo a se infiltrar na sociedade disfarçado de uma menina chamada Odete, que havia sido deixada aos cuidados de Probo e sua esposa pela *rainha do ignoto* e havia falecido. Dessa forma, o advogado acaba se tornando parte da Ilha do Nevoeiro e tenta desvendar os mistérios que ali se apresentam.

Além dessas questões de identidade, a obra também apresenta elementos de mistério e intriga, criando uma atmosfera que mantém os leitores envolvidos na trama. O equilíbrio entre o realismo e o simbolismo na narrativa permite uma interpretação rica e aprofundada da história. Em resumo, *A rainha do ignoto* é um romance que transcende sua época e continua relevante hoje em dia, pois desafia as normas de gênero, discute a autonomia feminina e o poder, e cria um mundo literário intrigante e misterioso. De forma exemplar, convida à reflexão sobre a busca pela igualdade, a luta contra a opressão e a exploração das complexidades da identidade humana.

Atividade 1 – Explorando *A rainha do ignoto*

Objetivo: Esta atividade tem como objetivo ajudar os alunos a compreender melhor o romance *A rainha do ignoto* de Emília Freitas, explorando seus temas, personagens e contexto histórico. Por reconhecer a complexidade da trama e a especificidade da linguagem que pode ser difícil para o alunado que pouco lê, faz-se necessário que ela seja orientada e acompanhada.

Orientações para o desenvolvimento:

1 – Acesso à versão em pdf do romance.

A versão em pdf é escolhida inicialmente por estar em domínio público, sendo fácil de encontrá-la na internet, a fim de que seja apreciada nos aparelhos de *ChromeCast* da Unidade

Escolar. No entanto, caso haja verba disponível para a aquisição dos exemplares para a biblioteca da escola e a compra seja autorizada, é preferível que os alunos leiam a versão impressa.

2 - Leitura coletiva (três semanas):

A turma será dividida em grupos e a cada grupo será atribuída uma parte do livro para leitura e análise crítica. Após isso, os grupos leem suas partes designadas do livro, fazendo anotações detalhadas sobre elementos literários (personagens, enredo, estilo de escrita) e temas abordados (igualdade de gênero, emancipação feminina, por exemplo). Obviamente, com o fito de compreender a narrativa e seu contexto, embora sejam convidados a se debruçarem sobre uma parte, cada grupo deverá efetuar a leitura do todo.

3 - Discussão e pesquisa (duas semanas):

Será necessária a realização de pesquisas adicionais sobre o contexto histórico em que o livro foi escrito (final do século XIX) e as questões sociais relevantes da época relacionadas aos direitos das mulheres, igualdade de gênero e movimentos feministas.

4 - Análise crítica em grupo (duas semanas):

Os grupos se reúnem nas aulas para, com a mediação da educadora, discutir suas análises críticas do livro, relacionando elementos literários com os contextos históricos e sociais. Eles devem identificar como a obra reflete ou critica as normas de gênero da época. Para provocá-los em relação a essas reflexões, é preciso realizar a proposição das seguintes indagações:

- Como a sociedade secreta de mulheres na Ilha do Nevoeiro desafia as normas de gênero da época? Quais são os exemplos mais marcantes dessa subversão de papéis tradicionais?
- Qual é o papel da Rainha do Ignoto na narrativa em relação à igualdade de gênero? Como ela empodera as mulheres de sua sociedade?
- Como a personagem de Dr. Edmundo (disfarçado de Odete) experimenta as limitações e expectativas de gênero em sua jornada na Ilha do Nevoeiro?
- De que forma a autora aborda questões de sexualidade e identidade de gênero no livro? Existem personagens ou situações que desafiam as noções convencionais de sexualidade?
- Como as personagens femininas são retratadas em relação à sua autonomia? Quais

personagens demonstram maior independência e poder de escolha?

- De que maneira o contexto histórico em que o livro foi escrito influencia a forma como as questões de gênero são abordadas na obra?
- Quais são os principais obstáculos que as personagens femininas enfrentam em sua busca por igualdade e empoderamento na sociedade retratada no livro?
- Como a autora usa elementos literários, como símbolos ou metáforas, para transmitir mensagens sobre gênero e empoderamento?
- Em sua opinião, o livro oferece uma visão otimista ou crítica das possibilidades de mudança em relação às questões de gênero? Por quê?
- Como as questões de gênero abordadas na obra podem ser relacionadas aos desafios e debates atuais sobre igualdade de gênero na sociedade?

5 – Produção de texto crítico (uma semana):

De forma individual, os alunos serão estimulados a escreverem ensaios nos quais aprofundem sua análise crítica do romance, incorporando as discussões em grupo e a pesquisa adicional sobre o contexto histórico. Eles devem argumentar como *A rainha do ignoto* contribuiu para a compreensão das questões de igualdade de gênero e de empoderamento feminino.

Essa atividade permite que os alunos explorem o romance de maneira mais profunda, discutindo temas relevantes e analisando as personagens e o contexto histórico.

Atividade 2 – simulação de entrevista com as personagens de *A rainha do ignoto*

Objetivo: Nesta atividade, os alunos se envolverão de forma criativa com o livro "A Rainha do Ignoto" de Emília Freitas, explorando as personagens e suas perspectivas por meio de uma simulação de entrevista.

Orientações para o desenvolvimento:

1 - Discussão e pesquisa: com base na pesquisa realizada nos meses anteriores, cada grupo deve criar um perfil completo para as personagens, incluindo detalhes sobre sua vida, perspectivas, dilemas e aspirações. Eles também devem elaborar respostas às possíveis perguntas que serão feitas durante a entrevista.

2 - Simulação de entrevista: será realizada uma simulação de entrevista em sala de aula.

Em primeiro lugar, é necessário dividir os alunos nas categorias a serem representadas no processo, a saber: repórter entrevistador, mediador das entrevistas, personagens. Na dinâmica da aula, o entrevistador faz perguntas aos personagens, que respondem com base em seus perfis e nas informações do livro. Essas perguntas podem se concentrar em todos os temas abordados na narrativa.

Com a atividade de simulação de entrevista baseada no livro *A Rainha do Ignoto*, os alunos podem aprender uma série de conceitos e habilidades previstas na Base, tais como:

(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles (Brasil, 2018, p. 138).

(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma (Brasil, 2018, p. 147).

(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância (Brasil, 2018, p. 163).

Primeiramente, eles ganham uma compreensão mais profunda das personagens do livro, incluindo suas motivações, personalidades e perspectivas, o que os ajuda a se conectarem emocionalmente com os personagens e entender suas complexidades. Além disso, ao pesquisar e preparar os perfis dos personagens, os alunos também desenvolverão uma compreensão sólida do contexto histórico da narrativa, especificamente no que diz respeito às questões de gênero e aos direitos das mulheres naquela época.

Durante a simulação da entrevista e as discussões após a atividade, os alunos desenvolverão, ainda, habilidades de análise crítica ao considerar as respostas dos personagens em relação aos temas abordados no livro, como igualdade de gênero e emancipação feminina. Ademais, a atividade permite que os alunos assumam diferentes perspectivas ao representarem os personagens, promovendo empatia e compreensão das experiências e desafios enfrentados por

diferentes personagens na obra, perspectiva catártica possibilitada pelo fazer literário e discutida nesta pesquisa em outras atividades.

Para além do campo artístico-literário, as habilidades de comunicação oral também são aprimoradas, uma vez que os alunos praticam a expressão de ideias de forma clara e coerente durante a simulação de entrevista e as apresentações, o que estimula o pensamento crítico e a argumentação, à medida que os alunos escrevem reflexões individuais e compartilham suas perspectivas durante a discussão final, desenvolvendo suas capacidades de expressar e justificar suas opiniões.

Em suma, essa tarefa promove uma compreensão mais profunda do livro, das questões de gênero e da capacidade dos alunos de analisar e refletir sobre essas questões de maneira crítica.

6 - CONCLUSÕES

*Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo Tempo Tempo Tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo Tempo Tempo Tempo*

Caetano Veloso

A literatura tem desempenhado um papel fundamental na representação das vozes e experiências femininas ao longo da história. Desde as primeiras escritoras que desafiaram as normas sociais restritivas até as autoras contemporâneas que continuam a explorar as complexidades da condição feminina, a literatura tem sido um meio poderoso de expressão e de empoderamento para as mulheres. Nesta pesquisa, a opção por não se prender a uma cronologia literária teve por objetivo mostrar que a escrita feminina transcende o tempo e não importa mais ensinar literatura de forma metódica e restritiva, pois essa ciência precisa sensibilizar e, com isso, abrir o ser humano às mudanças que se apresentam.

Por meio da análise dos textos de autoras notáveis, porém relegadas, como Conceição Evaristo, excluída da ABL, Emília Freitas, Gilka Machado e Francisca Júlia, por recorte, ficou claro que as mulheres têm contribuído de forma significativa para o mundo da literatura, enriquecendo-o com perspectivas únicas e narrativas cativantes. Pagu, Carla Madeira, Rupi Kaur, Júlia Lopes, Adélia Prado, Carolina Maria de Jesus e tantas outras necessitam urgentemente de espaço nos livros didáticos, precisam ser conhecidas e mostrar ao mundo a beleza e a ferocidade de suas palavras.

Sabemos que os estudos literários desempenham um papel crucial na promoção da compreensão e na apreciação da literatura escrita por mulheres. Assim, as análises críticas e as interpretações dos textos literários brevemente apresentadas não apenas iluminam a qualidade artística dessas obras, mas também destacam seu valor sociocultural e sua importância como reflexos de sua época. É por isso que esta pesquisa atinge a intenção potencial de colaborar para a desconstrução de estereótipos de gênero e desafiar preconceitos, promovendo a igualdade de gênero.

As diretrizes da BNCC representam um avanço significativo na promoção da diversidade literária e no reconhecimento da importância de representar diferentes vozes na educação e nelas

podemos incluir a literatura escrita por mulheres. Desse modo, ao expor os alunos a uma ampla variedade de perspectivas literárias, a BNCC não apenas enriquecerá suas experiências educacionais, mas também contribuirá para a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade. Todavia, é importante destacar que ainda há desafios a serem superados na implementação efetiva da Base, já que garantir que os professores estejam adequadamente preparados para abordar questões de gênero e diversidade na sala de aula é essencial, pois, a exemplo do que vimos no questionário apresentado aos docentes, nem todos possuem essa formação. Contribuirá para isso a elaboração de materiais didáticos, como o caderno pedagógico proposto, que incluam literatura escrita por mulheres, o que se mostra crucial para a BNCC e o sucesso dos livros didáticos. Por isso, é imperativo continuar apoiando e fortalecendo essas interconexões entre a literatura escrita por mulheres, os estudos literários e a BNCC, garantindo, assim, uma educação mais inclusiva e enriquecedora para todos os alunos.

Iniciar um mestrado profissional exige de nós as mais diversas tarefas. Abdicar de muita coisa nesse tempo e escolher não abrir mão de outras é/foi fundamental para que toda a pesquisa se realize/realizasse de forma produtiva. Quando começamos a trajetória da turma 7, no auge da pandemia, sequer imaginei tudo que estaria por vir. Nesse tempo de ensino remoto, nesse tempo de escolhas, mas ainda de incertezas, escolhi trazer a luz sobre uma das coisas que mais me incomodava: entender como a mulher por tanto tempo tem sido esquecida, embora seja o centro da maior parte dos acontecimentos históricos e ainda que seja a dona dos melhores registros literários. Compreendi as razões, mas posso dizer que não me conformei e que continuarei a tentar lutar por uma literatura mais inclusiva, que olhe para a figura da mulher com o respeito que ela merece.

No tempo, foi preciso me reinventar, mudar a pesquisa propositiva, adequá-la a um contexto sem o ensino presencial, mas demorar tanto tempo para produzir que quase pude aplicá-la. Eu quase desisti muitas vezes, principalmente quando me percebia fazendo um trabalho burocrático de professora que cumpria sua tarefa de apenas estar lá para dar aulas. No entanto, as inquietudes que me moveram se centravam e estavam presentes na escola que me acolheu como educadora em 2010 quando eu ainda engatinhava no ensino de jovens e adultos. Nesse tempo, eu me assustava com a quantidade de defasagens que se apresentavam a mim: alunos mais velhos buscando recuperar o seu tempo, em busca da garantia de uma vida melhor por meio dos estudos. E foi pensando nisso que não desisti. Acredito que tenha sido por eles.

Presumo que foi por isso também que escolhi essa palavra, mas, somente no decorrer da construção da pesquisa, foi que me dei conta de que realmente tempo foi algo muito representativo para mim. Hoje, a comunidade em que está inserida a Unidade Escolar sofre com o assassinato de mulheres, vítimas do tráfico, vítimas das milícias, vítimas da violência. Mulheres que não tiveram tempo. É por elas que escrevo e que tento mudar a realidade das coisas. Seja a mulher esquecida nos livros didáticos, seja a literatura esquecida no meio de um ensino mecanicista de Português, seja a escola esquecida pelo Governo do Estado na Zona Oeste do Rio de Janeiro. É por todas essas figuras relegadas que se propôs esta pesquisa.

REFERÊNCIAS

- AVELAR, Idelber. **Cânone literário e valor estético**: notas sobre um debate de nosso tempo. Revista ABRALIC.
- BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**: os livros e a escola do tempo. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- _____. **A angústia da influência**: uma teoria da poesia. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2002.
- BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CANDIDO, AntOnio. **Vários escritos**. 44 ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.
- CEREJA, Willian Roberto. **Ensino de Literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo, Atual, 2005.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- _____. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.
- COLASANTI, Marina. (1996). **Por que nos perguntam se existimos?** Convergência Lusíada, 11(13), 189-194.
- CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- DA SILVA, Francisca Júlia. **Mármore**s. Rio de Janeiro: Horacio Belfort Sabino, 1895. Domínio público.
- DE HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.
- _____. **Explosão feminista**: arte, cultura, política e universidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- FELSKI, Rita. **Literature after feminism**. Chicago: University of Chicago Press, 2003.
- FIGUEIREDO, Eurídice. **Por uma crítica feminista**: leituras transversais de escritoras brasileiras. Porto Alegre, RS: Zouk, 2020.

- FONSECA, Pedro Carlos Louzada. **La cité des dames e o triunfo das mulheres de Cristine de Pizan**: aspectos de uma cidade feminina fundada na demolição do legado da misoginia medieval. *Revista Ártemis*, vol. XXX nº 1; jul-dez, 2020. pp. 11-24.
- FREITAS, Emília. **A rainha do ignoto**. 3ª Edição. Florianópolis: Editora Mulheres, 2003.
- GAMBOA, Maria José. **À procura do leitor literário**: textos e contextos de leitura. Exedra: *Revista Científica*, n. 2, p. 170–183, 2016.
- IPIRANGA, Sarah. **O papel da literatura na BNCC**: ensino, leitor, leitura e escola. *Revista de Letras - Centro de Humanidades Universidade Federal do Ceará/UFC – Fortaleza*, 2019.
- MACIEL, S. D. S. **Um olhar sobre a família em A Bolsa Amarela**: entre o texto e a sala de aula. 2007. 165f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) –, Programa de Pós Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, UFCG, Campina Grande, 2007.
- MACHADO, Gilka. **Poesia completa**. São Paulo: Demônio Negro: 2017.
- MELO, Fernando Garcez de. **Estado e políticas públicas para o livro didático no Brasil**. *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v.20, n.03, p. 547-562, 2016 ISSN: 1519-9029 DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n3.9716> 558
- MENDES. Nataniel. **BNCC e o professor de literatura**: água que corre entre pedras. *Revista Teias* v. 21 n. 63 out./dez. 2020.
- MODERNA, Editora (org.). **Compartilha português**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- PRADO, Adélia. **Bagagem**. São Paulo: Siciliano. 1993.
- RICARDO, Marinêz. F. **O cânone no vestibular da Unesp**: calouro ou veterano? 2004. 348 f. Tese (Doutorado em Estudos Literários). Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2004.
- SALGUEIRO, Wilberth. **Ser mulher, de Gilka Machado**. *Revista Sob a pele das palavras*. Disponível em: rascunho.com.br. Último acesso em: 17 de setembro de 2023.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Intersaberes, 2012.