

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO SUL - *CAMPUS OSÓRIO*
LICENCIATURA EM LETRAS - HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS
NÍVEL GRADUAÇÃO

Letícia Pereira Rosa

**A PRESENÇA DA LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NO 3º ANO DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA DO LITORAL NORTE GAÚCHO: REFLEXÕES
E PROPOSTAS**

Osório
2019

Letícia Pereira Rosa

A PRESENÇA DA LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA DO LITORAL NORTE GAÚCHO: REFLEXÕES E PROPOSTAS

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - *campus* Osório como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras Português/Inglês.

Orientadora: Mestra Luciane Senna Ferreira

Osório

2019

Letícia Pereira Rosa

**A PRESENÇA DA LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NO 3º ANO DO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA DO LITORAL NORTE GAÚCHO: REFLEXÕES
E PROPOSTAS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - *campus* Osório como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras Português/Inglês

Aprovado em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Rafaela Fetzner Drey -
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - *campus* Osório

Luciana Delgado da Silva -
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - *campus* Osório

Luciane Senna Ferreira -
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - *campus* Osório (orientadora)

– Talvez sim. Sim, sim, por favor, sem referências a exemplos em livros. Os homens sempre tiveram vantagens sobre nós ao contar sua própria história. Sempre receberam um grau muito maior de instrução, a pena sempre esteve em mãos masculinas. Não permitirei que livros provem o que quer que seja.

Jane Austen, *Persuasão*

AGRADECIMENTOS

À minha família, que esteve presente ao longo desses quatro anos, me dando apoio. Com toda a certeza foram fundamentais ao longo da minha trajetória.

À mais amada das irmãs, Vanessa. Obrigada pela paciência e incentivo que me deram forças em momentos cruciais dos meus estudos.

À minha orientadora Luciane, a qual madrugou corrigindo os capítulos deste trabalho. És uma inspiração de professora e pessoa.

Aos meus queridos colegas do curso de Letras.

Aos professores do Instituto Federal, que contribuíram imensamente para a minha formação acadêmica do curso de Letras.

Agradeço também às manas: Karen Cinca, Amanda Santos e Danielle Espíndula. A acidez, carinho e ironia de vocês tornaram esses quatro anos mais agradáveis.

À Jerusa Oliveira, é claro. Meu agradecimento especial para essa amiga que me incentivou, me ajudou e inspirou mais do que qualquer outra pessoa ao longo da minha graduação. Sem a tua presença, as coisas ficariam muito mais difíceis e sem graça.

RESUMO

O cânone literário tradicional tem papel fundamental no ensino de literatura, pois a presença de autores e obras nele impacta diretamente na seleção feita pelo livro didático e pelo professor de literatura. Esforços para revisar e expandir o cânone devido à baixa presença de mulheres nele em relação à autoria masculina, são fundamentais para um ensino mais plural e democrático, e uma possibilidade de mudança pode surgir a partir das práticas na escola. Assim, o presente trabalho apresenta uma reflexão do ensino de literatura de autoria feminina em uma turma de terceiro ano do ensino médio no município de Xangri-lá, a partir dos Estudos Culturais, cânone tradicional e da relação entre leitor-texto-autor. Para tanto, a pesquisa analisou o livro didático e o material produzido pelo professor da disciplina de Literatura. Com o objetivo de suprir o pouco contato dos alunos com a produção de autoras mulheres, um projeto didático de gênero foi elaborado como proposta de ensino de literatura de autoria feminina, buscando contribuir para a prática da auto-representação das mulheres no universo literário, além de promover a visibilidade, representatividade e legitimidade de escritoras nesse campo artístico.

Palavras-chave: Ensino de literatura; Ensino Médio; Literatura de autoria feminina; Livro didático; Projeto didático de gênero.

ABSTRACT

The traditional literary canon has a fundamental role in teaching literature, since the presence of authors and literary works in it affects directly the selection made by the textbook and the literature teacher. Efforts to review and expand the canon considering the low number of women in it by comparison with the masculine authorship are fundamental to a more plural and democratic education. In addition, one possibility of changing might arise in school practices. Thus, this present work propounds a reflection about the teaching literature by women in a class of the third year in High School in the city of Xangri-lá, based on Cultural Studies, the traditional canon and the relationship between reader-text-author. For that, this research analyzed the textbook and the didactic material produced by the literature professor. With the objective to supply the small contact between the students and literature produced by women, a genre didactic project was elaborated as a suggestion of teaching literature by female authorship, searching to contribute for the practices of self-representation by women in the literary universe, besides to promote the visibility and representative of female writers in this artistic field.

Keywords: Teaching literature; High School; Literature by female authorship; Textbook; Genre didactic project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1.0 ENSINO DE LITERATURA: DOCUMENTOS REFERENCIAIS E METODOLOGIAS	18
1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Ensino Médio e o ensino de Literatura	18
1.2 O projeto didático de gênero como possibilidade de sistematização, apropriação e visibilidade do texto de autoria feminina	21
1.3 Metodologias práticas para o ensino de literatura na sala de aula	24
1.4 Os referenciais do PNLD para o ensino de literatura	26
1.5 Interação entre leitor, obra e contexto sócio-histórico	28
2. A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA: UM ESPAÇO DE DISPUTA E REPRESENTAÇÃO	31
2.1 O cânone literário segundo Harold Bloom	31
2.2 Os Estudos Culturais e suas contribuições para o cânone literário	33
2.3 Bloom e Estudos Culturais: como construir o cânone na perspectiva da literatura de autoria feminina?	35
2.4 Representação e auto-representação: as personagens e as autoras na escrita de autoria feminina	37
2.5 A Literatura Contemporânea Brasileira: difícil conceituação e definição	39
3. O ENSINO DE LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NA ESCOLA EM CONTEXTO ATUAL E REAL	43
3.1 Metodologia	44
3.2 Contextualização da escola participante	47
3.3 Os dados gerados a partir da entrevista com o professor de Literatura regente da turma	47
3.4 O conteúdo programado e o plano de ensino	50
3.5 O material elaborado pelo professor	52
3.6 O livro didático utilizado nas aulas de Literatura	54
4. ANALISANDO O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO E DE MATERIAIS DIDÁTICOS COMO FONTE DE LEITURA E CULTURA	60
4.1 Leitura e cultura no Livro Didático	61
4.2 Uma abordagem: professores como engenheiros didáticos e sua relação com o texto de autoria feminina	64
5. PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO	66
5.1 Apresentação do projeto didático de gênero	66
5.2 O Projeto didático de gênero: passo-a-passo	67

CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	93
APÊNDICE 1	97
ANEXO 1	98
ANEXO 2	99
ANEXO 3	104
ANEXO 4	110
ANEXO 5	115
ANEXO 6	121
ANEXO 7	132

INTRODUÇÃO

Desde minhas primeiras leituras, a literatura de autoria feminina sempre chamou minha atenção. Ao cursar Licenciatura em Letras, o repertório de leituras se expandiu e ganhou outros contornos e propósitos mais engajados socialmente se comparados aos iniciais dos meus estudos e leituras literárias. Primeiramente, por mais que nutrisse admiração pelas escritoras inglesas clássicas, havia a necessidade de valorizar a escrita de autoria feminina na literatura no contexto brasileiro e, por sua vez, tudo o que envolve ser uma mulher escrevendo no Brasil. Depois, foi o longo processo da construção da formação docente até o ponto crucial de ser indissociável pensar pesquisa científica da sua aplicação dentro da sala de aula, ou seja, a teoria e prática no processo do ensino e aprendizagem.

Diante de práticas de estágios, observações de aulas e análise de livros didáticos feitas ao longo do curso de Letras, percebi que o número de autoras presentes na sala de aula é menor quando comparado ao número de autores de literatura. Partindo destes elementos, surge a proposta de dar mais visibilidade e acesso aos alunos da educação básica a autoras literárias brasileiras, de modo a enriquecer o conhecimento sobre literatura e contribuir para uma formação cidadã dos alunos, bem como, corrigir uma lacuna ao se trabalhar com a literatura, que privilegia a autoria masculina.

Acredito que todo o conhecimento adquirido no percurso de uma graduação, especialmente uma licenciatura, volte-se para questões e problemáticas observadas e experimentadas na cotidianidade, impulsionadas tanto por aspectos pessoais como por profissionais, de modo a transformar a teoria aprendida e discutida em prática que possa contribuir, no espaço educacional, ao maior número possível de estudantes e professores.

Assim, fazendo parte de uma pequena cidade do Litoral Norte Gaúcho, Xangri-lá, que conta com apenas uma escola de Ensino Médio, cidade essa em que além de morar, realizei duas práticas de estágio docente em suas escolas, pareceu necessário um estudo sobre como essa comunidade escolar trabalhava (ou não) com a literatura de autoria feminina. Em práticas de estágio docente anteriores, percebi que essa literatura era pouco estudada, surge daí, portanto, uma investigação mais profunda sobre o tema.

Assim, reflexões geradas a partir do estudo da presença ou ausência de autoria feminina de literatura brasileira na escola pública de Ensino Médio, motivadas por pontos fundamentais das discussões literárias, são peças-chave para traçar, se não um panorama – pois o estudo aqui presente é limitado e pontual – do ensino e aprendizagem de literatura de autoria feminina, ao menos um diagnóstico e contribuições com propostas de ensino.

Estudos como a formação do cânone literário brasileiro, a presença das mulheres no que se refere a produzir literatura e ter sua obra reconhecida e legitimada, a relação estabelecida com a cultura e com a sociedade produtora e receptora da literatura, além, é claro, das metodologias empregadas e das possíveis práticas didáticas que visam um ensino de literatura mais representativo socialmente, são todas partes de uma educação que precisa dialogar com a temática de gênero que está presente em diversos outros espaços da nossa sociedade. A escola não pode e não deve estar fora desta discussão ao pensar seu currículo, nem o professor ao pensar suas aulas.

Ao traçar tais questões e problemáticas do ensino e aprendizagem de literatura, a de autoria feminina, contemplando também uma discussão mais ampla, a de gênero, e conseqüentemente social, é importante apontar para além delas, também, possibilidades de trabalho no âmbito educacional. Assim, propor uma sugestão didática para o ensino de literatura de autoria feminina constitui a outra parte deste presente trabalho.

As questões norteadoras se referem a metodologias de ensino e ao estudo literário mais teórico e acadêmico, portanto, visam responder como as duas pontas, academia e ensino, configuram um dos principais desafios dos especialistas em literatura: compreender como se concretiza o conhecimento literário dos alunos num país conhecido por sua baixa adesão à leitura de livros.

Primeiramente, cabe averiguar quais são as autoras estudadas na escola de Ensino Médio do município, especificamente no terceiro ano do médio, pois através dos períodos literários brasileiros – com raríssimas exceções – é a partir do Modernismo que as autoras femininas começam a ter seus escritos publicados e reconhecidos entre os círculos literários, pela imprensa e pelos leitores, esse período literário e o mais contemporâneo, quase sempre, são contemplados no terceiro ano do ensino médio. Ainda, norteia esse aspecto os seguintes questionamentos: As

autoras adotadas nas aulas de Literatura Brasileira pertencem ao cânone tradicional, consagrado e presente na maioria dos livros didáticos, manuais e histórias da literatura? A elas se somam às contemporâneas, quase sempre excluídas pela crítica, com pouca visibilidade no mundo literário? Como a escolha, num primeiro momento insignificante, pode refletir no conhecimento literário e mais adiante crítico e cidadão dos alunos? Uma prática mais plural no estudo das obras pode contribuir para amenizar as desigualdades de gênero na escola através da representação feminina no mundo literário?

Ainda, como é necessário, a fim de diagnosticar demandas no ensino de literatura de autoria feminina, observar se o cânone literário brasileiro, manuais, livros didáticos e histórias de literatura são as únicas fontes para a seleção de textos, bem como analisar quais as metodologias didáticas são adotadas pelo professor, o que o orienta para essa escolha, quais materiais didáticos são utilizados para a leitura e o papel deles na elaboração de aulas. É fundamental investigar estes aspectos, pois eles orientam a aula de literatura e a maneira que esta é pensada enquanto conteúdo a ser trabalhado em contexto escolar.

A partir da reunião de todos os dados, informações, análise e reflexões das perguntas norteadoras que orientam este presente trabalho, é que se torna possível produzir um material adequado à realidade observada numa sala de aula, de modo a contribuir com o conhecimento de alunos e com o trabalho dos professores sobre os textos literários escritos por mulheres.

Com o propósito de atingir o objetivo geral traçado para esta pesquisa, o de investigar o ensino de literatura no terceiro ano do médio, em uma escola pública, no que se refere à abordagem e presença da literatura de autoria feminina e, a partir do estudo e resultado, elaborar um projeto didático de gênero voltada para este ensino, permitindo e estimulando a presença das mulheres num espaço repleto de significância e relevância social, como é a sala de aula, pensando em um processo que visa dar visibilidade à escrita feminina, alguns objetivos específicos foram desenvolvidos:

- Pesquisar a prática didática de um docente em relação ao trabalho com a literatura de autoria feminina através da realização de entrevista.
- Analisar o conteúdo do livro didático e material disponibilizado pelo docente.

- Discutir a presença da diversidade da autoria literária feminina e cânone literário brasileiro e sua relação com o ensino de Literatura.

- Investigar a relação construída entre leitor, texto e contexto como uma possibilidade metodológica de ensino de Literatura, assim como um projeto didático de gênero (PDG).

- Elaborar um material didático de ensino de literatura capaz de suprir as demandas observadas ao longo das observações de aulas, nos estágios realizados, e das entrevistas com o docente da escola pesquisada.

- Disponibilizar, na escola participante, o material didático finalizado, de modo que os professores possam consultá-lo e aplicá-lo, contribuindo para a diversidade de material de consulta para o planejamento de aulas.

- Dar visibilidade a autoras contemporâneas fora do cânone tradicional literário brasileiro.

Esta pesquisa se justifica diante dos pressupostos presentes nos documentos referenciais do ensino brasileiro (PCN's) *Parâmetros Curriculares Nacionais Brasileiros* no que concerne ao trabalho com a linguagem, e mais especificamente, com a literatura, voltado para o ensino dialógico da língua e um estudo socialmente significativo do texto literário. A literatura oferece inúmeras possibilidades de conhecimento e reflexão para o leitor como, por exemplo, a noção de identidade nacional, contexto histórico da produção, além da construção de identidades e representações sociais. A maioria dos livros sobre literatura não trazem uma grande variação no estudo de obras de autoria feminina, ficando o cânone literário brasileiro restringido à presença de autoras já consagradas, como Clarice Lispector, Cecília Meireles e Raquel de Queiróz. Diante dessa ausência de repertório maior de autoras, isso pode impactar no ensino ao privar os alunos de conhecer outras vozes femininas e possibilidades de outras formas de escrever literatura, outros temas, visões e leitura.

Cabe ressaltar também que sem a disponibilidade de materiais adequados, com textos e autoras diversificados como, por exemplo, nos livros didáticos, que por vezes é o único recurso que a escola dispõe para o ensino de literatura, o professor de língua e o aluno terão acesso restrito e pouca curiosidade sobre outras escritoras. Desprovidos de tal contato, o estudante fica limitado ou quase impossibilitado de estabelecer diferentes tipos de diálogos com outros espaços sociais, protagonizados

por outras mulheres como, por exemplo, com os textos de autoria de Maria Carolina de Jesus, mulher negra e favelada.

Assim, ao refletir sobre as autoras que ocupam o espaço nas aulas de literatura e sobre suas produções, bem como a intrínseca relação entre literatura e sociedade, cabe pesquisar diretamente no ambiente escolar como este trabalho está sendo desenvolvido a fim de averiguar, numa pequena amostragem, práticas de ensino que vêm sendo adotadas.

Ao elaborar um material didático que contemple as produções de autorias fora do circuito tradicional, com tarefas correspondentes ao contexto social e perfil dos alunos, as atividades ficam mais coerentes com a realidade da sala de aula. Além disso, mais do que apontar “falhas” no ensino, é necessário propor medidas práticas aos docentes, com o intuito de melhorar o ensino público brasileiro cada vez mais.

O material didático que será proposto neste trabalho irá contar com duas autoras consideradas contemporâneas pela maioria da crítica literária, que abrange dos anos sessenta até hoje. As mulheres continuam produzindo após as fases do Modernismo, e é importante observar como os alunos estão tendo contato com esta produção literária. Soma-se a isso o fato de que para o 3º ano do Ensino Médio estão programados os conteúdos do Modernismo em diante, chegando ao contemporâneo, aspectos que justificam o recorte aqui adotado, que é de sessenta em diante. Percebe-se, nesta pesquisa, a necessidade de discutir a classe e a etnia/raça das autoras, aspectos que inevitavelmente perpassam por esse tipo de estudo ao se falar em gênero no universo da produção literária, contudo, essa discussão será feita com maior aprofundamento e propriedade em um momento mais oportuno, pois exige um maior aprofundamento, tempo de pesquisa e maior desenvolvimento de campo teórico.

O trabalho proposto aqui também apresenta relevância do ponto de vista dos estudos literários atuais, pois dialoga com as pesquisas recentes no campo da literatura que vêm sendo realizadas a respeito da autoria feminina e questões de gênero na literatura. Como na UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), com seu núcleo de Pesquisa PPGLit em Literatual – Núcleo de Literatura Brasileira Atual – Estudos feministas e Pós-Coloniais de Narrativas da Contemporaneidade e a UCS (Universidade Caxias do Sul) com sua linha de pesquisa em Literatura e Processos Culturais. Tais projetos destacam-se pela discussão em torno da autoria feminina e

do status social que essas autoras ocupam, pois embora algumas sejam respeitadas individualmente em seus méritos e reconhecimento literários, coletivamente não o são¹.

Nas universidades destacam-se pesquisas, como as citadas, e muitas outras no campo da investigação da literatura de autoria feminina que contribuem com estudos atualizados. Projetos de extensão e ensino² em diversas escolas também estão sendo realizados com alunos do ensino regular. E somam-se a tais iniciativas as discussões de teor feminista, impulsionada pelos estudos culturais, que estão presentes em vários espaços midiáticos atualmente. A partir de tais colocações, percebe-se a importância de uma pesquisa que contribua social e educacionalmente para a região do Litoral Norte Gaúcho.

Para fundamentar este trabalho, foram utilizados textos teóricos do estudo da literatura e do ensino de textos, línguas e literatura. A respeito das considerações feitas sobre o ensino e o trabalho com texto no contexto de sala de aula, foram utilizados os postulados dos *Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN) (Ensino Médio) Linguagem, Códigos e suas tecnologias* (1999), bem como os *Parâmetros Nacionais Curriculares (Ensino Médio) +* (2002) que priorizam um trabalho interacionista e dialógico com o texto – literário ou não, pautado no contexto social e na realidade vivenciada pelos alunos. Ambos os documentos referenciais do ensino brasileiro salientam de maneira contundente a necessidade de um ensino plural, que promova a democratização do texto literário através da leitura de diferentes autores e textos, indo do canônico à literatura mais contemporânea.

Posto brevemente os princípios básicos e norteadores do ensino de língua e literatura, é necessário pensar em metodologias e práticas didáticas capazes de suprir da melhor forma possível os postulados dos documentos. Uma metodologia aplicável e que pode ser utilizada para o ensino de literatura de autoria feminina é um projeto didático de gênero e a prática social através do uso da linguagem e da produção de

¹ Para isso, basta observar os principais prêmios literários. O Prêmio Jabuti, na premiação da categoria *Contos e Crônicas* teve apenas 16 ganhadoras desde sua criação, em 1959. Dos 114 laureados com o Nobel de Literatura, 87,7% foram homens e 12,3% mulheres. É interessante lembrar também que foi apenas em 1977 que a primeira mulher ingressou na Academia Brasileira de Letras, fundada em 1897. Fontes: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%AAmio_Jabuti> e <https://pt.wikipedia.org/wiki/Laureados_com_o_Nobel_de_Literatura>

² Como por exemplo o projeto de extensão “Mulheres na Literatura”: reflexões sobre Gênero na Rede Federal de Ensino da Bahia, IFBA-Campus Jequié. Fonte: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/2274>>

textos que essa metodologia propicia, principalmente no que se refere ao conhecimento e apoderamento do texto de autoria feminina. A sequência didática elaborada por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz no clássico *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (2004) também trouxe contribuições pontuais para a produção do material didático.

Já uma maneira de sistematizar de modo ainda mais prático o ensino de literatura feminina nas escolas é adotar a sequência de atividades para o texto literário presente na obra de Luciene Simões em seu livro *Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura* (2012). As etapas que envolvem a leitura do texto literário, bem como as dimensões em que deve ser explorado (pré-leitura, linguagem, sentidos, significados de leituras) são contribuições significativas para o trabalho com esse tipo de texto.

Um modo de aproximar o texto literário do aluno, investigando a relação que consegue construir com esse texto e promovendo relações entre contextos sócio-históricos, sem perder o que é próprio da literatura, será realizado a partir da abordagem que Hans Jauss faz nos estudos da Estética da Recepção.

Para debater as diferenças entre representação e auto representação na literatura feminina contemporânea, Regina Dalcastagnè e uma série de artigos de sua autoria *A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea*, 2007; *A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004*, 2014; *Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais*, 2012, são utilizados. Seus textos referem-se a grupos marginalizados socialmente e entre esses sujeitos encontram-se mulheres e suas produções literárias. Ela destaca em seus estudos e pesquisas a necessidade de ouvir outras vozes no espaço literário e assim enriquecer a literatura brasileira.

Ainda, neste seguimento, os Estudos Culturais também abordam questões de gênero em suas análises. Essa corrente teórica se desenvolveu durante os anos cinquenta na Inglaterra e suas contribuições disseminaram-se nas últimas décadas. Esses estudos se apresentam como uma espécie de “lupa” acadêmica para explicar as engrenagens políticas e econômicas da cultura e os prováveis detentores da sua produção, revelando um complexo sistema por trás das obras artísticas. De maneira didática, Maria Elisa Cevalco, em seu livro *Dez lições sobre estudos culturais* (2016),

aborda questões essenciais nesse campo, esta pesquisa toma alguns deles ao discutir pontos que refutam em grande parte os argumentos levantados por Harold Bloom em sua obra *O cânone ocidental – os livros e a escola do tempo* (2010).

Para Bloom, crítico estadunidense, a obra literária clássica, aquela que será resguardada pelo cânone universal e imortal, emana de quaisquer adversidades e circunstâncias devido a sua originalidade notável. A colocação de Bloom desconsidera o contexto social da produção literária de autoria feminina, bem como a posição social que a autora ocupa na sociedade. Uma contribuição para refletir sobre essa questão, com uma perspectiva diferente, é através dos Estudos Culturais.

Para o recorte das autoras a serem contempladas no material didático proposto, buscou-se trabalhar com escritoras contemporâneas, autoras posteriores às fases atribuídas ao Modernismo e que não fazem parte do cânone tradicional literário brasileiro, não gozando, assim, do mesmo prestígio que outras autoras. Para o estudo da narrativa na primeira aula da proposta, a professora universitária e escritora negra Conceição Evaristo e seu livro *Olhos d'água* (2014), composto por contos que, em sua maioria, apresentam personagens mulheres, negras, pobres e moradoras de comunidades periféricas, o que abre espaço para sujeitos ignorados até então na Literatura Brasileira e garante outros pontos de vista ao leitor de sua produção. Na poesia, segunda aula, a versátil e polêmica Hilda Hilst, que, ao fugir do feminino estereotipado, suscita uma reflexão sobre, afinal, o que é ser mulher e o que é uma mulher. Para tanto, foram escolhidos os poemas *Do desejo*, extraído do livro do mesmo nome (1992) e *Presságio IV*, também extraído de um livro do mesmo título (1950).

O presente trabalho foi desenvolvido na seguinte forma. O primeiro capítulo, intitulado *O ensino de literatura: documentos referenciais do ensino e metodologias*, destina-se a discutir sobre o ensino de literatura na sala de aula, focado em metodologias, de modo a articular as sugestões e orientações encontradas nos documentos referenciais do ensino e em teorias didáticas com o ensino da literatura de autoria feminina. No capítulo seguinte, *A literatura de autoria feminina: um espaço de disputas*, discorre-se sobre questões que envolvem a produção literária feminina, desde a luta por um espaço no cânone à complicada relação de reconhecimento entre o individual e o coletivo, e como os Estudos Culturais contribuem para a valorização e compreensão de sua produção. No terceiro capítulo, *O ensino de literatura de autoria*

feminina num contexto atual e real, dados da pesquisa realizada com a escola participante são apontados e discutidos. O próximo capítulo, *O papel do livro didático como fonte de leitura e cultura*, salienta a importância do livro para ampliar os conhecimentos literários dos alunos e como instrumento para democratizar, em sala de aula, o acesso a textos e a autoras variadas. No último, *Uma proposta: apresentação de um projeto didático de gênero*, discute-se e apresenta-se o planejamento de um projeto didático de gênero com o estudo de poemas e contos de autoras mulheres, como proposta de prática em sala de aula. Por fim, nas *Considerações Finais*, retoma-se o desenvolvido no trabalho e abre-se espaço para futuras pesquisas que contribuam para a ampliação desse estudo.

1. O ENSINO DE LITERATURA: DOCUMENTOS REFERENCIAIS E METODOLOGIAS

Das inúmeras discussões acadêmicas a respeito da função do texto literário para uma sociedade – se há de fato alguma função – cabe principalmente aos professores de língua mediar o contato da literatura, e todo o sentido político e social que ela traz em si, com o ambiente escolar. Mais do que apresentar autores e as características de períodos literários, o professor deve tornar a relação significativa para os seus alunos, contribuindo para uma formação cidadã e crítica.

Surge, portanto, a necessidade de um planejamento adequado e o conhecimento de práticas de ensino de literatura por parte do docente. Manipular as estruturas literárias e atentar para o inevitável teor social que emana de uma obra literária, além de dessacralizar a literatura e torná-la mais próxima dos alunos são medidas necessárias para contribuir com a democratização do texto literário e de suas autoras, pois muitas estão fora do grande circuito literário do país, de modo que grande parte dos leitores não as conhecem. Esse tipo de planejamento de aulas e projetos didáticos com a literatura, contudo, só é possível quando aliado ao conhecimento de teorias e metodologias. Percebe-se, portanto, que as possibilidades produzidas a partir da ampliação do conhecimento de teorias e propostas didáticas por parte dos professores, contribuirá para o estudo e ensino de literatura.

1.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Ensino Médio e o ensino de Literatura

Como ponto de partida para uma discussão sobre o ensino de literatura de autoria feminina na escola, os PCN's parecem promissores uma vez que o professor adquire conhecimento desses documentos. Primeiramente, devido ao seu conteúdo inovador ao trazer teorias do trabalho com o texto e com a linguagem, caracterizando-se ao mesmo tempo pela acessibilidade de sua leitura e, também, pela importância que ele tem à educação brasileira enquanto documento referencial do ensino.

O trabalho docente do estudo da linguagem está orientado, em grande medida, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. O projeto pedagógico, o plano de ensino e

a seleção de conteúdos mínimos, dentre outros arquivos escolares, são elaborados pelas escolas brasileiras baseados nos PCN's, assim, o conhecimento desse documento se mostra essencial para um trabalho docente coerente com os postulados oficiais.

Conforme constam nesses documentos, a escola representa um espaço de oportunidade para muitos grupos sociais que não encontram formas de representação ou meios de expressão além dele. Percebe-se, portanto, a vasta importância do papel que a escola cumpre na vida de muitos estudantes, seja através de práticas de letramento ou através de posicionamentos políticos e críticos.

Por exemplo, especialmente para jovens de famílias economicamente marginalizadas ou apartadas de participação social, a escola de ensino médio pode constituir uma oportunidade única de orientação para a vida comunitária e política, econômica e financeira, cultural e desportiva. (BRASIL, 2002, p. 12)

Diante de todas as possibilidades de posicionamento e atuação que a escola oferece ao aluno, é necessário agora refletir como é construída sua relação com o estudo da literatura de autoria feminina. A relação entre cultura, sociedade e textos literários perpassa por debates da representação social de gênero³, de modo que a escola e os materiais didáticos adotados também precisam estar inseridos nesse tipo de discussão.

Especificamente sobre as orientações postuladas nos documentos oficiais do ensino brasileiro a respeito do ensino de literatura, a relação citada anteriormente entre cultura e sociedade é apontada como um dos eixos que deveriam sustentar o trabalho docente.

A Literatura, particularmente, além de sua específica constituição estética, é um campo riquíssimo para investigações históricas realizadas pelos estudantes, estimulados e orientados pelo professor, permitindo reencontrar o mundo sob a ótica do escritor de cada época e contexto cultural (...). (BRASIL, 2002, p. 19)

E ainda: "A cultura e a história, mais que meros contextualizadores, são elementos constitutivos dos conceitos, componentes de sua própria essência."

³ Entende-se gênero como a construção social de uma identidade sexual. Sugestão de leitura: "Gênero, que é isso?" de Eunice Figueiredo Guedes, Psicol. cienc. prof. vol.15 no.1-3 Brasília 1995. Disponível em:< http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931995000100002>

(BRASIL, 2002, p. 33). A partir de tais colocações, torna-se evidente a importância da contextualização do texto literário diante do seu momento de produção e do seu momento de recepção, pois é através desse exercício que representações sociais de personagens, bem como a presença de autoras, podem ser estudadas e repensadas de modo crítico e coeso pelos estudantes. Como, por exemplo, a ausência praticamente absoluta de mulheres escrevendo durante o Romantismo e Realismo brasileiro e como a presença delas aumentou, ainda que de modo sutil, se comparado hoje com dois séculos atrás. Elencar os motivos dessa mudança no panorama literário contribuem para a compreensão do aluno em relação ao texto literário e a sociedade. Esse diálogo constante com variados textos, em variados contextos, acaba proporcionando elementos para reflexões tanto ao professor como aos alunos sobre as mudanças e/ou permanências em relação a possíveis preconceitos, discriminações, poder e violências (físicas, verbais e psicológicas) que atingem a figura da mulher.

Como a literatura é uma arte inseparável da língua, é importante refletir qual a concepção de língua para se pensar a literatura e o seu ensino. Ainda conforme os postulados dos PCN's (1999), a língua é um processo dialógico e interacionista, que envolve uma situação de produção permeada pelo contexto em que está sendo realizada.

Toda linguagem carrega dentro de si uma visão de mundo, preta de significados e significações que vão além do seu aspecto formal. O estudo apenas do aspecto forma, desconsiderando a inter-relação textual, semântica e gramatical própria da natureza e função da linguagem, desvincula o aluno do caráter intrasubjetivo, intersubjetivo e social da linguagem. (BRASIL, 1999, pg. 7)

A ideia desse sujeito que em um processo de interação produz sentidos deve ser transposta para a literatura e mais especificamente para a mulher que escreve textos: "O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto porque marca o diálogo com os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos." (BRASIL, 2000 p. 18). A mulher que constrói textos é permeada por elementos linguísticos e culturais, pois entra em discussão sua identidade e o lugar que ocupa na sociedade, identidade e lugar que se difere daqueles dos homens. Ao mesmo tempo em que atua no mundo, a mulher também é influenciada por ele, porque "É

através de nossos conceitos que conhecemos o mundo, porém o mundo também age na formação de nossos conceitos, moldando-os e limitando-os, cujas consequências são também materiais/reais.” (COSTA, 2014 p. 92) e tal resultado de forças está materializado em sua escrita.

Assim, quando o professor dá acesso aos alunos a textos da literatura de autoria feminina, trabalhando no cotidiano da sala de aula as construções permeadas por particularidades linguísticas e culturais da produção literária de mulheres, abrindo discussões propiciadas de acordo com o lido, está indo ao encontro dos postulados presentes nos PCN's - linguagem, interação e texto - eixos que precisam ser transformados em práticas concretas na sala de aula.

1.2 O projeto didático de gênero como possibilidade de sistematização, apropriação e visibilidade do texto de autoria feminina

Uma das possibilidades de sistematizar o ensino de literatura de autoria feminina é através do projeto didático de gênero (pdg). Nessa abordagem, um gênero textual (ou mais de um) ou literário é escolhido e, através de módulos que visam aprimorar questões características dele e da língua, os alunos escrevem e reescrevem sua produção (oral ou textual), de modo a ampliar suas possibilidades de discurso e atuação na sociedade. Um pdg pode ser caracterizado como um:

Conjunto de atividades organizadas com um ou dois gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), a partir de demanda ou temática trazida pelos alunos ou professora, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 28).

A escolha de um projeto didático de gênero se justifica por três razões principais. Primeiramente, a demanda de um projeto didático de gênero voltado para o ensino de literatura de autoria feminina é apontada na análise do livro didático e do material didático elaborado pelo docente de literatura (discutida no capítulo 3 deste trabalho). Além disso, percebe-se que o cunho social de um projeto didático de gênero dialoga perfeitamente com a literatura de autoria feminina e a possibilidade de

circulação do texto dos alunos e das escritoras também justifica a escolha metodológica de um pdg.

Além disso, a sequência didática (2004) e o trabalho que essa desenvolve com o gênero e com a linguagem também contribuíram, através de um recorte teórico e pontual, para a elaboração de um projeto didático de gênero de ensino de literatura de autoria feminina. Salienta-se, contudo, que a proposta apresentada não é uma sequência didática, pois a estrutura dessa, bem como seus objetivos diferem do projeto didático de gênero. Especialmente os módulos e o estudo da linguagem aliado ao estudo do gênero subsídio para a construção do projeto didático de gênero sobre literatura de autoria feminina:

Criar contextos de produção precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004 p. 82)

A questão social dialoga é uma das principais características de um projeto didático de gênero, questão essa que não está explícita em sequências didáticas. Enquanto a segunda metodologia de ensino está muito mais voltada para questões composicionais do gênero, a segunda tem suas atividades permeadas por discussões cidadãs:

Vamos lembrar que não se trata de ensinar um gênero pelo gênero, pelo conhecimento e/ou identificação de suas características composicionais, por exemplo, mas trata-se de ensinar a usar o gênero, apropriar-se dele para agir com eficiência de forma situada, em outras práticas sociais (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 36).

O trabalho com a língua e com o gênero é, portanto, conduzido para que o aluno se torne apto para agir no mundo. Partindo de tal perspectiva para trabalhar o texto literário, primeiramente seria feita a apresentação da situação através da frase *Você conhece essas escritoras?*, a produção seriam contos e poemas relacionados a essa temática, a escrita feminina em si. Os módulos são a leitura dos textos de autoras mulheres e ao mesmo tempo o estudo da linguagem empregada e dos elementos literários presentes em suas produções que estruturam o texto. A produção final é um dos critérios para avaliar os módulos do projeto didático de gênero desenvolvidos ao longo das aulas.

Percebe-se que através dos módulos previamente planejados, o professor consegue aprofundar e sistematizar o conhecimento literário dos alunos no que se refere à literatura de autoria feminina. O aluno conhece as autoras lidas e seus textos, percebe questões da estrutura narrativa e/ou poética e linguagem (esquema de rimas, versos, narradores, personagens complexos e planos etc.), dos sentidos e dos significados presentes, além da possibilidade de exercer a escrita no final do estudo e de divulgá-la conforme o objetivo do professor.

Ao trabalhar a literatura de autoria feminina, que aborda muitas temáticas e aspectos narrativos diferentes da produção de autoria masculina, propiciará ao aluno a chance de construir outro tipo de relação com o texto, pois ele conhecerá novas vozes. As diferenças da organização social em gênero, classe, raça/etnia, resultam em diferenças literárias. A escrita feminina é permeada desses elementos. A definição de Conceição Evaristo ao termo cunhado por ela, *escrevivência*, deixa claro tais traços:

A escrevivência seria escrever a escrita dessa vivência de mulher negra na sociedade brasileira. Eu acho muito difícil a subjetividade de qualquer escritor ou escritora não contaminar a sua escrita. De certa forma, todos fazem uma escrevivência, a partir da escolha temática, do vocabulário que se usa, do enredo a partir de suas vivências e opções. A minha escrevivência e a escrevivência de autoria de mulheres negras se dá contaminada pela nossa condição de mulher negra na sociedade brasileira. Toda minha escrita é contaminada por essa condição. É isso que formata e sustenta o que estou chamando de escrevivência. (EVARISTO. 2017, s/p)

Três pontos merecem destaque para consolidar o trabalho entre projeto didático de gênero e ensino de literatura de autoria feminina. Primeiro, a questão da apropriação textual e cultural. A palavra “apropriação” vem do latim e infere algo primitivo no ato de apropriar-se de “algo”. O “algo” é o direito à escrita feminina e leitura dos seus textos, que estiveram invisíveis, na sombra de outros, sendo desconsiderados ao longo de muito tempo na história da literatura. Nesse ponto, portanto, há resgate da voz feminina como autoria e a possibilidade de os alunos contribuírem para uma mudança no cenário cultural do país no que se refere à produção e representação cultural.

O segundo ponto que comprova a importância dessa união é a situação de comunicação proposta, uma das principais questões do projeto didático de gênero. A situação de comunicação para um pdg sobre autoria feminina é carregada de relevância social. A escrita das produções, principalmente pelas alunas, apresenta-se

como um ato de participação na produção cultural que pode gerar grandes frutos no futuro. A situação de comunicação ultrapassa a esfera escolar, pois está presente em outros espaços sociais e políticos da sociedade em que estão inseridas. Produzir arte é um dos vários espaços que as mulheres precisam ocupar e, ao possibilitar essa oportunidade na escola, vários talentos podem surgir, além disso, a escola contribuirá para a representação de mulheres no mundo literário.

O terceiro ponto a ser destacado de uma relação harmoniosa entre os projetos didáticos de gênero e o ensino de literatura de autoria feminina é a visibilidade, tanto da produção dos alunos como a das escritoras lidas durante as aulas. A produção final e as etapas que levam até ela, estão relacionadas à circulação social. Da mesma forma, divulgando e lendo o trabalho de autoras contemporâneas, os alunos contribuem para a visibilidade das produções literárias. A relação entre o texto produzido pelo aluno e os textos das escritoras estabelece um diálogo significativo, pois ambos precisam buscar espaços na sociedade para sua visibilidade e cumprir o propósito da comunicação. Percebe-se a importância do papel do professor para construir momentos e abrir espaços para esses textos.

Outras metodologias e noções podem ser empregadas para elaborar um projeto didático de gênero no ensino de literatura de autoria feminina. Passa-se a seguir a elas.

1.3 Metodologias práticas para o ensino de literatura na sala de aula

É necessário salientar que o texto na sala de aula adquire necessidades e funções, bem como a necessidade de avaliar o conhecimento de algum modo, como já foi visto anteriormente no projeto didático de gênero. A leitura e por sua vez a relação que o aluno construiu com o texto precisa ser medida e avaliada, com algum critério e instrumento. O texto literário para Luciene Simões (2012) deve ser abordado na sala de aula pelo professor de modo a contemplar três dimensões:

- as relações com as situações de produção e recepção, nas quais se incluem elementos do contexto social, do movimento literário, do público e da ideologia;
- o estabelecimento de relações com outros textos, verbais e não verbais, literários e não literários, da mesma época ou de outras, colocando-os em diálogo;

- a exploração das potencialidades da língua na linguagem literária, condição para a aquisição de uma cultura geral mais ampla, integradora das dimensões humanista, social e artística, que valorizam as relações entre diacronia e sincronia. (SIMÕES, 2012, p. 198)

Todos esses pontos podem ser articulados na elaboração de um projeto didático de gênero. Além disso, é fundamental despertar nos alunos o sentimento de, novamente, apropriação do texto literário. Não é necessariamente no ensino de gramática ou ao decorar os autores dos principais períodos e manifestações literárias que o aluno se insere na cultura letrada. Estabelecer o contato com texto literário é a melhor forma de ensinar literatura para o aluno e é insubstituível no processo do ensino/aprendizagem.

É no contato direto com textos literários que se vai aprender a ler literatura. Para tanto, no estudo de texto, podem-se destacar as características de determinados gêneros, ou elementos culturais e estéticos aos quais o texto faz referência, ou marcas de intertextualidade, informações de história, literária ou não, importantes para a apropriação do texto, etc. (SIMÕES, 2012, p. 198)

Apenas “citar” a presença de escritoras contemporâneas, mas continuar focando na leitura de textos das mais reconhecidas pela crítica, não é o suficiente para um estudo significativo da literatura. É fundamental ler a maior variedade possível de autoras e interpretar suas produções em uma análise mais completa, tanto do ponto de vista linguístico, estético, social, histórico, quanto da representação que estas escritas apresentam.

Luciene Simões ainda contribui para não esquecer de que o texto é literário acima de tudo e não campanha panfletária. Focar apenas em questões sociais e políticas que o texto suscita seria um perigo e risco, pois priva o aluno do conhecimento estético de uma arte, que deve ser a prioridade no ensino de literatura.

Por fim, a leitura literária não está submetida à temática do projeto, nem às suas outras finalidades - o texto não é pretexto, e, no trabalho a ser feito em sala de aula, privilegiamos as funções da literatura no tratamento da obra, no compartilhamento das leituras dos alunos, e até mesmo nas relações a serem estabelecidas entre os projetos e os textos literários. (SIMÕES, 2012, p.195)

A autora também salienta a questão da formação continuada de leitores:

Agora, se ao contrário, o professor propuser um projeto de trabalho e nele o aluno consiga ver sentido na sua leitura, a obrigação desaparece para dar

lugar ao desafio do conhecimento. Em outras palavras: ao ser inserido no plano do ensino, o estudo sistemático da literatura possibilita organizar projetos para a formação continuada do leitor. (SIMÕES, 2012 p. 194)

Assim, percebe-se que o sentido da leitura está proporcionado ao conhecimento que o aluno irá obter. O sentido da leitura precisa ter relevância social, sem dúvida, de modo que o conhecimento literário emana dessa leitura com propósito. Todavia, a leitura no Brasil, tema capaz de suscitar pesquisas e preocupação, está relacionada à formação leitora e conseqüentemente à formação continuada de leitores. Não basta ler o livro para ser um leitor competente, a leitura envolve uma série de princípios que auxiliam o leitor a “mergulhar” no texto, deixando o superficial.

Entre culpas e acusações, é fato conhecido que o hábito de leitura dos brasileiros é baixo, mas será que contando outras histórias, de outras vozes, mudando representações e auto-representações na literatura – questão que será debatida com mais aprofundamento no capítulo seguinte – os hábitos literários não poderiam começar a mudar? Como por exemplo, alterar o cânone literário, que é praticamente composto por homens, em sua maioria branco, poucas mulheres e, raramente mulheres negras, de modo que mais leitoras se sintam interessadas e representadas pela e na literatura, não poderia aumentar o interesse pela leitura?

Além disso, é igualmente necessário pensar no acesso ao texto literário para aumentar e diversificar os hábitos de leitura, pois o material disponibilizado acaba por influenciar no conhecimento e na formação leitora do aluno, e esse acesso aos textos, em grande parte nas escolas, é através do livro didático.

A seguir, aborda-se o PNLD no ensino da literatura.

1.4 Os referenciais do PNLD para o ensino de literatura

O livro didático ocupa um espaço importante nas aulas. Os critérios de seleção dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), impulsionados pelas novas teorias do estudo da língua, bem como a verba pública investida em sua produção, são exemplos de sua importância. Os critérios elencados em 2008 para a produção de livros didáticos de Língua Portuguesa de acordo com Cafiero e Corrêa (2009, p. 159) eram:

- a) a formação de leitor de literatura;

- b) observação das convenções e dos modos constitutivos do jogo literário na leitura desses textos;
- c) situações do texto em relação à obra da qual faz parte;
- d) estímulo à leitura da obra completa e/ou de outras obras relacionados ao texto;
- e) presença de atividades que possibilitem ao aluno aprender a singularidade discursiva, linguística e cultural dos textos literários selecionados;
- f) presença de atividades que levem o aluno a observar a organização particular do texto e a sua relevância para a construção dos sentidos possíveis;
- g) presença de atividades que favoreçam a aproximação adequada do aluno ao padrão linguístico do texto (quando necessário). (CAFIERO; CORRÊA, 2009, p. 159)

Para a discussão desenvolvida neste trabalho, destaca-se as letras a), d), e) e f), apesar de que as demais se relacionam a estas. Salienta-se a preocupação com a formação de leitores de literatura do programa, a relação do texto com o contexto, a questão da pluralidade de sentidos e o estímulo para ler a obra completa.

O livro didático é um material fundamental para trabalhar com a literatura, mas ao mesmo tempo em que ele auxilia e soluciona alguns problemas da sala de aula (todos os alunos têm acesso ao texto, economiza-se com cópias), também levanta outros. Por ser um dos poucos contatos que grande parte dos brasileiros têm com o universo literário, que ocorre na fase de formação básica, esse material é carregado de extrema relevância porque, afinal, é nele que estão os textos:

Num país – como o Brasil – de parcimoniosa distribuição do livro, o manual didático é um dos poucos gêneros de impresso com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita. (BATISTA; ROJO; ZÚÑIGA, 2008, p. 47).

Textos selecionados de acordo com os critérios citados por Cafiero e Côrrea, que atingem grande número de leitores, especialmente leitores em formação, são fonte do conhecimento literário adquirido ao longo de uma vida escolar. Se ao longo dos anos, o aluno se depara com um livro didático em que aparecem os mesmos autores e autoras e, ainda, um livro em que o número de autores é demasiadamente maior do que o de autoras, como pensar na literatura de autoria feminina? Aliás, como ter um conhecimento razoável de literatura de autoria feminina, de representações e auto-representações das mulheres, que consigam, enfim, fugir de estereótipos cristalizados por preconceitos de todos os tipos?

O que caracteriza um bom livro, sem dúvida, é a capacidade de privilegiar diversas vozes, de diversos contextos sociais, com diferentes histórias e pontos de vista para compartilhar com os leitores. É nesse microcosmo da produção literária, assim pode ser caracterizado o livro didático, que mudanças precisam começar. O alcance e influência de livros didáticos não devem ser de modo algum subestimados para ser discutida a literatura, especialmente a literatura de autoria feminina contemporânea que ainda busca por seu espaço e legitimação.

Por essas razões, o PNLD vem mudando os critérios de seleção dos livros. Isso pode ser comprovado no último edital do programa de 2015, para a produção de livros do ciclo 2018 e a recomendação para produzir livros didáticos que contenham textos de autoria feminina:

Para a última etapa da educação básica, as obras literárias devem, então, alargar o contato com diferentes gêneros e estilos dos mais diversos/as autores e autoras que podem ser contemporâneos/as, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses/as, africanos/as e de outros países. Isso implica que as obras devem aumentar a representatividade das variedades da língua portuguesa e de diversidade no que tange à autoria (expressiva quantidade de autoras mulheres) e no que tange ao contexto de produção (devem ser apresentadas obras, por exemplo, de autores/as africanos/as). (MEC, 2015, p. 31)

Mas não basta mudar critérios se não tivermos amparados por pressupostos que nos orientem o trabalho, assim, para aproximar a literatura de autoria feminina dos alunos, uma possibilidade é levar em consideração os preceitos de interação com o texto, propostos pela Estética da Recepção, principalmente no que se refere na construção de sentidos entre leitor, texto e contexto sócio-histórico presentes no ato da leitura discutidos por Hans Robert Jauss.

1.5 Interação entre leitor, obra e contexto sócio-histórico

Primeiramente, é necessário pensar em metodologias capazes de abarcar toda a dinamicidade e pluralidade da cultura, mas, além disso, tomar a participação e resposta dos alunos como parte essencial do entendimento do texto. Uma parte da teoria literária que pode ser empregada para o ensino de literatura é a Estética da Recepção, destacando-se as contribuições de Hans Robert Jauss. A Estética da Recepção é uma interpretação historiográfica de obras de arte e literatura,

desenvolvida a partir dos estudos de Jauss e Wolfgang Iser nas primeiras décadas do século XX.

A função do leitor no processo de interação com a obra literária “é componente imprescindível tanto de seu caráter estético quanto de sua função social: a dimensão de sua percepção e de seu efeito.” (JAUSS, 1994, p. 22), pois o leitor se torna uma parte ativa, que atribui significados ao texto literário de acordo com sua posição no mundo e no tempo.

O aluno/leitor, portanto, ao receber um texto literário cumpre um papel definido para completar o “triângulo” de partes que juntas formam a literatura. Para Jauss (1994), a recepção do leitor possui dimensões estéticas e históricas:

A implicação estética reside no fato de já a recepção primária de uma obra pelo leitor encerrar uma avaliação de seu valor estético, pela comparação com outras obras já lidas. A implicação histórica manifesta-se na possibilidade de, numa cadeia de recepções, a compreensão dos primeiros leitores ter continuidade e enriquecer-se de geração em geração, decidindo, assim o próprio significado histórico de uma obra e tornando visível sua qualidade estética. (JAUSS, 1994, p.23)

Esta colocação acima, da participação do leitor na leitura, traz valiosas contribuições para nortear o trabalho didático com a literatura de autoria feminina. Primeiramente, a implicação estética do leitor permite com que esse faça uma avaliação ao comparar a obra lida com as demais, criando um repertório. Ao promover o acesso à leitura de autoras mulheres, o professor permite que o aluno atribua valores estéticos entre essas obras e conheça várias representações de figuras femininas através de diferentes vozes.

A implicação histórica possibilita que obras desprestigiadas nas últimas décadas, como as de Conceição Evaristo e Hilda Hilst, adquiram valores, podendo esses valores serem positivos e negativos, de acordo com a época em que os leitores estão inseridos. Talvez a obra de Conceição Evaristo dialogue mais com o contexto de recepção do leitor do que a obra de Clarice Lispector ou vice-versa. Esses novos valores e significados atribuídos pelos leitores são pontos que merecem destaque no planejamento didático, pois o professor precisa enxergá-los como elo principal entre texto-autor-leitor, assim como encontrar formas de materializá-los e torná-los passíveis de avaliação.

A obra literária, portanto, está em constante processo de atualização de sentidos, pois acaba “demandando de nós uma renovação da pergunta e de sua solução.” (JAUSS, 1994, p. 9). O enredo, a personagem, tempo psicológico, enfim, todos elementos que constroem uma narrativa e permitem o diálogo com os leitores para mudar as perguntas ou responder questões que ainda não foram devidamente respondidas surgem da perspectiva de encarar o texto literário como uma constante interação e atualização.

É possível estabelecer uma relação da Estética da Recepção com os projetos didáticos de gênero no que se refere à participação do leitor, no caso, do aluno para a sua produção final. Os PCN's, como já foi visto, também salientam a interação do leitor com o texto e da necessidade de observar os contextos de produção e de recepção, produzindo um diálogo entre épocas e sujeitos. O professor, mais que tudo, precisa saber equacionar teorias e propostas didáticas e adequá-las ao momento e ao objetivo proposto. Percebe-se que a literatura abre um leque de discussões e possibilidades, todas válidas para valorizar a escrita de autoria feminina na sala de aula.

Para além do colocado, ainda é necessário discutir as contribuições da crítica acadêmica sobre questões do cânone e da escrita contemporânea, relacionando-os com a literatura de autoria feminina na sala de aula.

2. A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA: UM ESPAÇO DE DISPUTA E REPRESENTAÇÃO

2.1 O cânone literário segundo Harold Bloom

Para Harold Bloom (2010), crítico e professor norte-americano de literatura e que estuda principalmente obras de William Shakespeare, o cânone literário não deve ser “aberto”. Para o autor, ele representa algo sagrado e sua ordem de seleção não deve ser alterada em função dos grupos marginalizados e excluídos socialmente e silenciados ao longo de séculos. Parte da literatura de autoria feminina se encontra nesse “limbo” literário, sem o devido reconhecimento da crítica.

Para Bloom, aqueles que deveriam estar no cânone já estão inseridos nessa seleção, e aqueles que não possuem os pré-requisitos necessários para entrar não fazendo parte dele, de modo que não é preciso alterar essa construção. Para o autor, há um conceito de “seleção natural” também na literatura e, portanto, a produção de uma obra para se transformar canônica não depende de forças exteriores, mas apenas de sua originalidade que emana naturalmente, garantindo seu lugar no Olimpo literário: “Toda originalidade literária forte se torna canônica.” (2010, p. 40).

Assim, Bloom constrói o seu cânone no princípio da qualidade estética e dos dramas eternos que essencialmente configuram a existência humana. Independentemente de seu contexto de produção (época, classe social, gênero e raça) a obra de inspiração divina nascerá puramente do talento: “Não há condições nem contextos sociais que estimulem necessariamente a produção da grande literatura, embora ainda vamos levar um longo tempo para aprender essa incômoda verdade.” (2010, p. 563-564). Não se discorda do autor que a originalidade de uma obra e sua qualidade a torna importante, todavia há outras maneiras e critérios para selecionar e ler obras literárias.

O autor critica fortemente os Estudos Culturais, teoria crítica que será discutida no seguinte tópico e que busca rever a construção do cânone através de sua abertura e expansão a outras literaturas que não se encontram presentes no cânone. Baseado nos argumentos do princípio de uma cultura superior e dominante, que ignora outras manifestações e logo seu valor artístico, Bloom constrói seu pensamento sobre a

expansão do cânone, no qual oferece uma leitura excludente ao apontar que a literatura produzida por muitos trata apenas de ressentimento identitário:

Pragmaticamente, a ‘expansão do Cânone’ significou a destruição do Cânone, pois o que se ensina não inclui de modo algum os melhores escritores que por acaso sejam mulheres, africanos, hispânicos ou asiáticos, mas antes escritores que pouco oferecem, além de ressentimento que desenvolveram como parte do seu senso de identidade. (BLOOM, 2010, p. 18-19)

Em suas colocações, Bloom salienta que “Pragmaticamente, o valor estético pode ser reconhecido ou experimentado, mas não pode ser transmitido aos incapazes de aprender suas sensações e percepções.” (BLOOM, 2010, p. 30). Embora ele esteja tratando da escrita, uma indagação que é despertada pela leitura das colocações do autor é a de como pensar o ensino de literatura, especialmente em turmas não inseridas devidamente na cultura letrada? E ainda, como pensar que dessas turmas poderiam haver possíveis futuros escritores se o valor estético não pode ser transmitido aos incapazes de aprender suas sensações, sendo isso reservado apenas a alguns dentro de uma “seleção natural”?

Seguindo a ideia do autor, portanto, a escassez de autoras no cânone tradicional do ocidente seria resultado, na maior parte das vezes, da sua falta de competência ou habilidade com a escrita. A originalidade de um clássico, seu valor e seu merecimento de pertencer ao cânone, desconhece possíveis adversidades. Dessa forma, para o autor, a falta de oportunidades ou mesmo do tempo necessário que a escrita exige - em muitos lares a mulher ainda é responsável por praticamente todo o trabalho doméstico⁴ - não seriam responsáveis pelo baixo número de mulheres no cânone, mas sim porque esses sujeitos seriam incapazes “de aprender sensações e percepções” estéticas⁵.

Os conceitos de cultura valorizados nos PCN's e de ensino de literatura discutidos até o momento, não têm espaço no pensamento de Harold Bloom, pois o

⁴ Conforme dados do Brasil de Fato, em médias as mulheres dedicam 27,7 das horas semanais para o trabalho doméstico, enquanto os homens apenas 11, 2 horas. Fonte: <<https://www.brasildefato.com.br/node/12241/>> Acesso em 24 de novembro de 2018.

⁵ Um exemplo dos critérios de Bloom, portanto, seria a escolha da Academia Brasileira de Letras, em 2018, pelo cineasta Cacá Diegues ao invés da escritora Conceição Evaristo para a cadeira de número 7, apesar de a autora ter publicado seis livros, ser reconhecida na França e ter ganhado o Prêmio Jabuti em 2017, ou seja, em seu trabalho falta “qualidade” estética e originalidade, e a não presença dela no cânone e nem na Academia em nada seria pela sua condição de gênero e raça.

autor se utiliza de outros critérios para selecionar o seu cânone, como a originalidade das obras.

De encontro a essa leitura, a de que “a expansão do Cânone significou a destruição do Cânone”, os Estudos Culturais trabalham para que novos aspectos sejam levados em consideração, para os além do estético, ao se atribuir novos valores a obras literárias, não para destruição do cânone, mas para sua revisão. Ainda, são capazes de apontarem o porquê do pequeno número de escritoras estudadas e reconhecidas e, ainda, fornecer subsídios para que se compreenda como esse baixo número irá influenciar no ensino de literatura. A contribuição de Harold Bloom para a crítica literária é significativa, porém existem outros olhares possíveis para compreender a construção do cânone literário.

2.2 Os Estudos Culturais e suas contribuições para o cânone literário

A cultura é um conceito vasto, que compreende uma série de teorias e discussões. Uma das linhas de pesquisa destinadas ao estudo da produção cultural, sendo uma de suas vertentes, o estudo da cultura materializado na literatura, são os Estudos Culturais. Para Costa (2014), esse tipo de estudo é uma resposta possível para muitos questionamentos pertinentes à literatura de autoria feminina:

“Como então mediar a relação entre o mundo e o texto? Como dar conta de ambos na organização social do poder? Como ir além dos limites do mundo ou do texto, da economia política ou das práticas culturais, das coisas ou das palavras, sem reduzir um termo a outro?” (COSTA, 2014 p. 79)

Os Estudos Culturais, fomentados pela educação para adultos e trabalhadores em geral na Inglaterra pós-guerra na década de cinquenta e com a atuação da New Left⁶, são uma tentativa de explicar e revelar as complicadas relações e engrenagens que tecem e consagram certas “culturas” enquanto outras são excluídas. Para os estudos, há uma cultura com “C”, a prestigiada e aclamada, e a cultura com “c”, de grupos marginalizados, que disputam o espaço na história, ambas tentando legitimar o seu discurso e ponto de vista (CEVASCO, 2016, p. 44).

⁶ Grupo de estudiosos britânicos que repensaram o termo cultura assim como os rumos ideológicos e acadêmicos da Esquerda.

Nessa vertente de grupo marginalizado e de contestação política, entra a discussão da literatura de autoria feminina, principalmente para dar visibilidade e legitimar as autoras que estão fora do cânone literário brasileiro.

Apesar de serem obrigadas a uma existência contra a corrente, viver à margem permitiu às feministas compreender melhor a pluridimensionalidade do poder e da dominação, e a plurivalência das alianças frente às práticas discursivas hegemônicas, o que redundou em maior entendimento das possibilidades de resistência. (COSTA, 2014, p. 86)

Segundo colocações gerais dos Estudos Culturais, cultura, portanto, “é tudo o que constitui a maneira de viver de uma sociedade específica” (CEVASCO, 2016 p. 51), o que implica uma rede de valores compartilhados ou negados em um dado contexto histórico e social.

Tomando esse conceito de cultura legitimada para a produção literária brasileira, podemos observar, por exemplo, *A história concisa da Literatura Brasileira* de Alfredo Bosi (1970), em que somente obras canonizadas são abordadas e há pouquíssimas referências à literatura de autoria feminina e, quando aparecem, não é dado a elas a mesma dedicação que foi dada às obras de autoria masculina. Ainda há mais dois aspectos, as autoras com maior destaque são as já consagradas e o espaço temporal é limitado, pois as escritoras mais contemporâneas não são nem citadas.

Ao analisar cuidadosamente essas sugestivas ausências, uma série de questionamentos são trazidos à tona: será que as mulheres não produziram e não produzem literatura? Se não o fazem, por quais razões? E se o fazem, porque seu trabalho permanece sendo desconsiderado por muitos manuais de literatura, histórias de literatura e livros didáticos, o que vai trazer implicações ao ensino de literatura nas escolas? Uma resposta possível para esses levantamentos seria os valores cultuados pelos detentores da “Cultura” em oposição aos valores propagados pela “cultura”, questões que envolvem a posição ocupada pela mulher na sociedade (sua produção literária demora anos até consolidar-se e o alcance baixo de publicação e circulação) ou valor literário de seu trabalho para o público leitor (acostumado com o poder hegemônico dos autores homens e brancos).

Num jogo-duplo, o termo cultura diz respeito ao controle cultural realizado por diferentes esferas e grupos sociais, assim como formas e estratégias de intervir nesse controle, utilizando outra cultura que não a do seu detentor num processo de

subversão. De modo que, ao questionar o baixo número de mulheres presentes em materiais didáticos, manuais literários e nas premiações literárias, aquela outra forma de cultura, a desprestigiada, luta e ganha, ainda que timidamente, visibilidade. Essa mudança representa uma multiplicação de vozes e histórias na literatura, pois o leitor/aluno acaba “habitando-se ao pensamento e ao sentimento pluralista, convencendo-se de que existem outras formas de ver o mundo.” (CEVASCO, 2016, p. 30). Isso contribui para a leitura de uma literatura mais plural, enriquece o repertório estético do aluno e favorece para construção dos valores de tolerância, respeito e igualdade, tendo impacto para uma formação mais integral, humana e cidadã.

Considera-se que as perspectivas dos Estudos Culturais são mais significativas e promissoras para o ensino de literatura na sala de aula do que as de Harold Bloom isolada, que, sem ignorá-la, podem vir a ser mais pertinentes em meios acadêmicos de discussões literárias ou, ainda, se trabalhada junto aos Estudos Culturais.

2.3 Bloom e Estudos Culturais: como construir o cânone na perspectiva da literatura de autoria feminina?

Apesar dos sólidos e relevantes argumentos presentes em Bloom em relação ao cânone, os Estudos Culturais apontam o mesmo como o resultado da adoção de um determinado tipo de cultura e da relação com a sociedade que a produz. Percebe-se que esse complexo conceito de cultura envolve muito mais do que o pré-requisito da originalidade posto por Bloom, pois é um ser e agir no mundo, determinado sócio historicamente pelas condições dadas, impossível de ser apartado da sociedade (CEVASCO, 2016, p. 51). Como, portanto, estaria a escrita de autoria feminina iluminada pela inspiração divina, dependente apenas de sua originalidade, já que a mulher ainda é cercada por privações, injustiças e preconceitos? Pode ela se destacar nesse contexto a ponto de fazer parte do cânone da maneira como Bloom aponta?

Mais do que abrir e expandir o cânone, ação demonizada por Bloom, os Estudos Culturais visam democratizar o acesso e participação na cultura, pois “(...) a cultura é de todos, não existe uma classe especial, ou um grupo de pessoas, cuja tarefa seja a criação de significados e valores.” (CEVASCO, 2016, p.20). Ou seja, cultura e sociedade são indissociáveis e um não pode ser alheio a outro. A literatura de autoria feminina, excluída por diversos fatores do cânone tradicional, encontrando

variadas barreiras para ser inserida nele, para além da originalidade e de capacidade de ter sensações estéticas apontadas por Bloom, passam a ser valorizadas pelos estudos culturais, tornando o cânone literário tradicional questionável.

Pensando em tais propostas para o ambiente escolar, essa abordagem traz para as metodologias de ensino uma ampliação para os estudos literários, pois permite que alunos se sintam reconhecidos e representados por outros tipos de cultura, sujeitos e vozes, sem que necessitem se distanciar de outras formas já consagradas. Não é destruir o cânone, é ampliá-lo, e se os que detém o domínio sobre a “Cultura” com “C” maiúsculo não o expandem, cabe à escola fazer ou, ao menos, problematizar o tema.

Diante disso, como pensar o ensino de literatura, especialmente em turmas não inseridas devidamente na cultura letrada? Para os Estudos Culturais, a resposta é a construção de uma herança cultural comum “para abranger, além da grande arte, a criação de novos princípios de organização da vida social, como, de forma evidente, o princípio da solidariedade (...)” (CEVASCO, 2016, p. 110). Didaticamente falando, trazer variedades de discursos e autoras para a sala de aula promoverá outro tipo de participação dos alunos nesse ambiente, pois sua relação com a “Cultura”, até então um objeto distante e difícil, será entendida como a construção coletiva de uma “cultura”, em que sua participação como sujeito conta.

A abertura do cânone, que Bloom critica ferozmente em seu estudo, para os estudos culturais é uma abertura “do acesso aos meios de produção cultural” (CEVASCO, 2016, p. 23), dando a possibilidade para que grupos marginalizados encontrem espaço numa atuação social. A abertura, portanto, é mais que a revisão das figuras canônicas do passado, é a possibilidade de uma atuação mais efetiva dos grupos marginalizados no presente e no futuro.

Bloom também salienta que a literatura não é instrumento de mudança social e política e que os Estudos Culturais insistem em vê-la desse modo. Entretanto, os Estudos Culturais delimitam rigorosamente o campo de atuação da cultura e por sua vez da literatura em relação à política:

A cultura é instância da construção de significados e da veiculação de valores, tudo isso impregnado de valores políticos, mas a política é a instância da deliberação, do que deve ser feito para assegurar um determinado estado de coisas: se não o consegue por consenso o faz por coerção. É na política e não na cultura que a sociedade deve buscar respostas para a pergunta fundamental: “Que fazer?” (CEVASCO, 2016, p. 97).

Diante de todos os contrapontos entre as duas perspectivas de encarar o ensino de literatura vistos até o momento neste trabalho, cabe problematizar qual é o impacto no ensino ao adotar uma dessas posturas. Caso a escola e o professor adotem um ensino mais tradicional seguindo os preceitos de Bloom, os alunos terão um conhecimento clássico e fundamental da literatura, porém, por outro lado, perdem ao desconhecer autoras que ainda não são renomadas pela crítica literária brasileira, e que podem igualmente vir a contribuir para seu letramento literário, formação estudantil e cidadã, ao serem colocadas diante de uma pluralidade de vozes, visões, representações e maneiras distintas de escritas que abordam temas tão caros à existência enquanto mulher. Assim, as possibilidades que os Estudos Culturais trazem para o ensino de literatura são valiosos e devem ser pensadas no planejamento das aulas.

2.4 Representação e auto-representação: as personagens e as autoras na escrita de autoria feminina

A cultura abarca uma série de direções de estudos na academia⁷, e um dos pontos que ela explora sobre a cultura produzida é a da autoria feminina na literatura, o que vem a refletir diretamente no ensino. Dentre as produções acadêmicas que seguem essa linha de pesquisa, inúmeras delas vêm discutindo a necessidade de diferenciar a noção de “quem fala”⁸. Mais do que uma representação no texto literário com personagens que quebram a sequência de estereótipos seculares, a mulher precisa ser a autora de textos.

⁷ Os Estudos Culturais também se estendem a produções cinematográficas, televisivas e musicais, explorando questões de gênero, raça e classe através do pós-modernismo, pós-estruturalismo e multiculturalismo.

⁸ “Quem fala” neste trabalho pode ser compreendido com a mesmas conotações do “lugar de fala” que consiste na desconstrução do ponto de vista universal, que alguém pode falar por e representar a todos, já pessoas diferentes têm experiências de mundo diferentes. Ainda busca mostrar que a noção de lugar de fala expõe que decisões que afetam grandes coletivos são muitas vezes tomadas a partir de ponto de vista de um pequeno grupo privilegiado. Mais do que mostrar como alguns pontos de vista são historicamente mais valorizados que outros, lugar de fala mostra como é essencial que exista diversidade nas esferas de poder para que decisões que impactam toda a sociedade sejam mais justas e iguais. Não se trata de calar os sujeitos, mas de abrir espaço para que vozes além das hegemônicas sejam ouvidas e consideradas e, mais do que isso, estejam presentes nas esferas de poder e façam também parte da construção cultural.

Como coloca Regina Dalcastagnè em um dos seus artigos sobre literatura e gênero, a literatura brasileira é marcada pela exclusão e esse processo se concretiza no texto literário, pois os,

[...] autores são, em sua maioria, homens, brancos (praticamente todos), moradores dos grandes centros urbanos e de classe média – e é de dentro dessa perspectiva social que nascem suas personagens, que são construídas suas representações. (DALCASTAGNÈ, 2007, p.18).

Para a estudiosa é fundamental mudar a autoria para mudar a representação: “Está em questão a diversidade de percepções do mundo, que depende do acesso à voz e não é suprida pela boa vontade daqueles que monopolizam os lugares de fala.” (p. 20). Para a autora, ao contemplar uma maior variedade de textos e vozes e por sua vez de estratégias, construções e estéticas literárias, quem ganha com isso é a literatura, que se enriquece a partir de uma pluralidade de dimensões abertas ao se romper com a hegemonia da maioria de homens, brancos, de classe média, que dominam o universo das letras. Um princípio como esse colabora significativamente para o ensino da literatura na escola e à democratização da escrita ao incentivar sujeitos a serem autores, como as mulheres.

A literatura, como um espaço em que circulam representações sociais que tendem a corroborar ou modificar certos sujeitos ou elementos estereotipados da cultura, apresenta problemática quanto ao “realismo” que veicula. Ainda conforme Regina Dalcastagnè, a relação entre o realismo e o autor apresenta três possíveis desdobramentos:

Ao manusear as representações sociais, o autor pode, de forma esquemática: (a) incorporar essas representações, reproduzindo-as de maneira acrítica; (b) descrever essas representações, com o intuito de evidenciar seu caráter social, ou seja, de construção; (c) colocar essas representações em choque diante de nossos olhos, exigindo o nosso posicionamento – mostrando que nossa adesão, ou nossa recusa, que nossa reação diante dessas representações nos implica, uma vez que fala sobre o modo como vemos o mundo, e nos vemos nele, sobre como se dá nossa intervenção na realidade, e as conseqüências de nossos atos. (DALCASTAGNÈ, 2007, p.19).

Posto isso, o deslocamento passa ao espaço de fala que o autor ocupa, o “realismo” ilustrado, o compromisso com a “realidade”. Acima de tudo, como aponta a autora, a questão da “diversidade de percepções do mundo, que depende do acesso à voz e não é suprida pela boa vontade daqueles que monopolizam os lugares de fala.” (DALCASTAGNÈ, 2007, p.19) representa o enriquecimento literário, pois, ao dar

voz a outros sujeitos, novas histórias serão contadas, com novas visões, de outras maneiras.

Essa perspectiva retoma os estereótipos e/ou clichês que foram propagados e reproduzidos durante séculos pelas representações literárias das mulheres, tais como polos antagônicos da santa e da pecadora, a rivalidade feminina, a submissão e outros papéis fechados dados a elas nas representações, e se alicerça na condição de, ao dar a voz às mulheres que produzem (principalmente às pobres e às negras), trazendo-as para dentro da sala de aula, é um meio para além de reconhecimento, pois contribui para desconstruir papéis estereotipados e a revelá-las com outras luzes, mais aguçadas e complexas. Ainda, aponta que outros sujeitos são capazes de escrever para além daqueles que monopolizam o fazer literário, democratizando, também, a produção. Ganha a literatura, ganham os alunos.

Retomando as palavras de Regina Dalcastagnè, de que a literatura é um espaço de representação social, percebe-se o quanto o lugar de fala pode impactar na sala de aula. A democratização do acesso e da produção da literatura passa por todas essas questões e vai dialogar diretamente com o fazer literário contemporâneo.

2.5 A Literatura Contemporânea Brasileira: difícil conceituação e definição

A crítica literária brasileira passa por desafios ao se debruçar sobre produções contemporâneas, pois estudar uma literatura que está sendo escrita atualmente dificulta as análises da crítica. Passa também pelo problema de conceituar, inclusive, o que seja contemporâneo ao falar de literatura. Como aponta Roberto Acízelo no prefácio de abertura do livro *Ficção Impura: prosa dos anos 70, 80 e 90* (2003) de Terezinha Barbieri, ao dizer que a tarefa das mais difíceis no campo dos estudos literários é sem dúvida o enfrentamento analítico da produção contemporânea devido à dificuldade que decorre do caráter fluido da própria noção de contemporaneidade, cujos limites e feição não é possível estabelecer senão com boa dose de arbítrio.

A literatura contemporânea é repleta de mudanças presentes no texto e nos hábitos dos escritores, desde a década de 60. Primeiramente, a relação com as imagens se intensifica com o surgimento da televisão e o cinema, os textos se apresentam como um corte fílmico ou um *script*, como é visto nos contos de Rubem

Fonseca, quando traz um discurso televisivo para a literatura. Outro ponto é a relação das letras e com o mercado, pois há contratos e o livro se tornou mercadoria como outro bem qualquer. O contexto político também é significativo, depois de anos de uma ditadura militar, o Brasil aprende novamente a lidar com uma democracia. Evidentemente, grande parte dessas questões está presente na literatura produzida a partir de 60. Todos esses ingredientes também estão presentes na literatura de autoria feminina contemporânea, contaminada por características de produção vinculadas a outras mídias, como a televisão e o cinema. Além disso, essa mesma mídia, especialmente nos últimos anos, está veiculando temas relacionados ao feminismo e ao empoderamento feminino.

Com os temas ganhando destaque nos mais variados espaços e a literatura recebendo contribuições das outras mídias, os textos que o professor traz para sala de aula ganham outras proporções na discussão, assim como outro alcance. Conceição Evaristo e Hilda Hilst são autoras exemplo disso e ambas podem ser trabalhadas no ensino. A primeira demorou vinte anos para ter sua obra publicada apesar de inúmeras tentativas, como ela mesma aponta em diversas entrevistas⁹, e apenas recentemente passou a ser lida e estudada, principalmente na academia. Já a publicação de estreia de Hilda Hilst é de 1950 com seu livro de poesias *Presságio*, porém apenas nas últimas décadas a autora passou a ter atenção, entrando no grupo dos autores considerados contemporâneos¹⁰.

Sobre essa categoria do “tempo”, aspecto interessante de ser observado na literatura, a Estética da Recepção traz úteis considerações: “A história da literatura é um processo de recuperação e produção estética que se realiza na atualização dos textos literários por parte do leitor que os recebe, do escritor, que se faz novamente produtor, e do crítico, que sobre eles reflete.” (JAUSS, 1994, pg. 25). Como os textos de Hilda, desprezados por décadas, dialogam com leitores contemporâneos? E os

⁹ “E, entre escrever e publicar, é aí que marca o tempo, a diferença. Eu só publiquei a primeira vez 1990, nos “Cadernos Negros”, organizado pela Quilombhoje [*coletivo cultural e editora*]. Meu livro ficou guardado por 20 anos e minha publicação individual foi só em 2003.” Conceição Evaristo, em entrevista concedida à *Carta Capital*, em 13 de maio de 2017.

¹⁰ “Agora, o interesse por uma obra assim pode demorar uns cinquenta anos. Quando você faz uma revolução, demora; a aceitação chega a demorar meio século ou até mais.” Hilda Hilst comentando sobre a complicada relação entre obra e o público durante entrevista concedida para *Cadernos de literatura brasileira* do Instituto Moreira Salles, em 1999, e que se encontra disponível no site da autora. Hilda Hilst fugiu dos padrões estabelecidos da sociedade conservadora brasileira, tanto na vida pessoal, como em seu trabalho literário, recusando-se a modificar sua literatura para tornar-se mais inteligível ao público-leitor.

textos de Conceição, uma mulher negra? Será que, com os avanços do feminismo, os leitores atribuem outros valores para esses textos? Como será a atualização de significados desses leitores? As respostas para tais perguntas podem, em parte ao menos, serem respondidas através da construção de um projeto didático de gênero utilizando a obra dessas escritoras.

Toda a discussão relacionada ao texto de autoria feminina também se articula com o estudo da literatura contemporânea e como o aluno interage com ela, identificando elementos (ou não) que caracterizam o texto contemporâneo e verificando como as autoras trabalham com tais aspectos em sua produção.

Conceição Evaristo, de origem mineira, professora universitária e escritora, é conhecida por trabalhar em sua literatura, principalmente, a perspectiva das mulheres negras. Heloisa Toller Gomes no prefácio à edição de *Olhos d'água* (2016), sintetiza o tecer cuidadoso das histórias de Conceição e do conjunto de formas, gêneros e idades ilustrado em seus personagens.

No livro estão presentes mães, muitas mães. E também filhas, avós, amantes, homens e mulheres – todos evocados em seus vínculos e dilemas sociais, sexuais, existenciais, numa pluralidade e vulnerabilidade que constituem a humana condição. Sem quaisquer idealizações, são aqui recriadas com firmeza e talento as duras condições enfrentadas pela comunidade afro-brasileira.

A abrangência de tal problemática ultrapassa, decerto, o mundo negro, assim como transcende o dia de hoje. Os contos, sempre fincados no fugido presente, abarcam o passado e interrogam o futuro. Sintomaticamente, são muitos e diversos os velhos e as crianças que os habitam. O passado é inegavelmente implacável, o futuro, em geral duvidoso, certas vezes inexoravelmente negado. (GOMES, 2016, p. 1-2)

Hilda Hilst, dona de profícua e variada produção literária, escreveu drama, poesia e ficção. O seu trabalho foi desconsiderado por muitas décadas em grande parte por seus hábitos e escolhas pessoais. O seu cuidado com as palavras, bem como os temas de seus poemas (sexo, desejo, erotismo) produziu uma poesia mística e única, retratando em grande parte a mulher.

Uma das principais vozes femininas da literatura brasileira recente, Hilda Hilst elabora um contraditório retrato da mulher em sua obra. Orgulhoso de seu canto, o eu lírico dos poemas é sempre feminino; na prosa, as narradoras atingem o mais alto grau de lucidez. São impiedosos, no entanto, os ataques às inclinações femininas. (DESTRI, 2014, p. 76)

Ambas as autoras podem vir a ocupar o espaço da sala de aula. Trazendo seus contos e poemas, o professor pode ampliar o conhecimento dos alunos sobre a literatura de autoria feminina, abrindo espaços para leituras de outras mulheres autoras. Outros pontos de vista da produção de cultura serão abordados e discutidos, atualizando tais discursos de acordo com a recepção dos alunos. Além de estudar formas estéticas e elementos da narrativa e lírica, os alunos adquirem a possibilidade de refletir sobre a importância da auto-representação de mulheres no universo literário, retomando a discussão de Regina Dalcastagnè.

3. O ENSINO DE LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NA ESCOLA EM CONTEXTO ATUAL E REAL

Diante de todas as discussões feitas até o momento, percebe-se a necessidade de trazê-las para o plano prático do ensino. Observar se as teorias podem ser empregadas em aulas e através delas os professores proporem outras metodologias de ensino para trabalharem com os seus alunos. Desse modo, para ultrapassar as “barreiras” da academia e garantir a democratização do acesso e do conhecimento literário aos estudantes, é necessário, antes, investigar a forma que a literatura de autoria feminina está sendo trabalhada – e se está – em um contexto atual e real de ensino e aprendizagem, a aplicabilidade das teorias e discussões, para, ao final, propor soluções.

Optou-se por investigar as escolas públicas de ensino médio em dois municípios do Litoral Norte Gaúcho, onde práticas de estágio são desenvolvidas por estudantes de graduação em Letras, de modo a conhecer e buscar contribuir para a relação que eles estabelecem com a literatura, principalmente a de autoria feminina. Move-se pela inquietação suscita de longo de práticas de estágio realizadas, em que foi observado que o déficit de conhecimento literário dos alunos era grande, bem como os hábitos de leitura, gerando o questionamento de como a literatura de autoria feminina pode dialogar, nessa localidade, com os jovens e suas realidades e trajetórias de vida.

À princípio, a pesquisa seria feita em três escolas de ensino médio. Duas no município de Capão da Canoa e a única existente no município de Xangri-lá, dessa forma um amparado mais amplo de informações e dados poderia ser traçado. Por uma série de motivos, como dificuldades em contatar os professores e baixa adesão na proposta de pesquisa, os dados gerados ficaram restritos a uma única escola do município de Xangri-lá. Apesar desses contratemplos, acredita-se que a validade e necessidade da pesquisa continuam existindo, pois apresentam um estudo sobre o ensino de literatura feminina que pode encontrar semelhanças em outros contextos educacionais.

A pesquisa foi dividida em duas etapas: a entrevista com o professor regente e a análise do material utilizado com os alunos (o livro didático e o material produzido pelo professor). Dessa forma, conhecendo o material utilizado com os alunos, é que

um projeto didático de gênero se torna capaz de suprir possíveis carências quanto ao ensino de literatura de autoria feminina, podendo ser elaborada com propriedade e justificativas coerentes. A entrevista realizada com o professor também auxiliou as características, o perfil dos alunos que frequentam a escola e os hábitos de leitura. Toda a entrevista e busca de material foram voltados para as turmas de terceiro ano do ensino médio da escola. A escolha do terceiro ano do ensino médio ocorreu porque através dos conteúdos programáticos e períodos literários se percebe claramente que é nesse momento literário do país que as autoras mulheres começam a aparecer em maior número, principalmente depois do Modernismo.

3.1 Metodologia

A presente pesquisa se configura como um estudo de caso, pois utiliza os materiais didáticos (livro didático e material do professor) específicos de uma turma, além de contar com entrevista do professor regente. De acordo com Chizzotti (1991):

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou de vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avalia-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora. (CHIZZOTTI, 1991, p. 102)

Dessa forma, os dados do estudo dizem respeito a uma única turma, caracterizando-a no que se refere ao ensino de literatura de autoria feminina. O material didático elaborado seria, portanto, a ação transformadora gerada a partir desse estudo de caso.

Quanto o tipo de metodologia utilizada, esta pesquisa se caracteriza principalmente como uma pesquisa qualitativa quanto aos procedimentos adotados, pois o pesquisador não busca por números quantitativos na pesquisa, mas por dados qualitativos conforme aponta Creswell (2007, p. 184-188). Os dados qualitativos podem ser vistos na etapa de entrevista com o docente de literatura e na análise do conteúdo dos materiais didáticos. Contudo, a pesquisa apresenta uma etapa quantitativa quando é feita a contagem de autores homens e autoras mulheres no livro didático.

Além disso, salienta-se a diferença entre geração de dados e coleta de dados. (MASON, 2002, p. 51,). A coleta configura-se por um processo em que o pesquisador tem uma participação nula em relação à obtenção (“collection”) dos dados que embasam a pesquisa, ou seja, os dados não são manipulados pela subjetividade e atuação do pesquisador. Enquanto isso, a geração (“generation) de dados se configura pela participação ativa do pesquisador, assim:

use of the term data ‘generation’ rather than ‘collection’ is intended to encapsulate the much wider range of relationships between researcher, social world, and data which qualitative research spans. I think it is more accurate to speak of generating data than collecting data, precisely because most qualitative perspectives would reject the idea that a researcher can be a completely neutral collector of information about the social world. Instead, the researcher is seen as actively constructing knowledge about that world according to certain principles and using certain methods derived from, or which express, their epistemological position. Therefore, as a researcher you do not simply work out where to find data which already exist in a collectable state. Instead you work out how best you can generate data from your chosen data sources. (MASON, 2002, p. 52)

No processo de análise do livro didático utilizado pela turma houve uma coleta de dados, pois estes estavam prontos no livro didático de forma que a pesquisadora não participou de um processo de geração. Quanto à entrevista, houve uma geração de dados considerando o fato de que pesquisador e pesquisado se envolveram ao construí-los em conjunto durante a entrevista. Desse modo, percebe-se que os dados gerados da pesquisa são interpretativos de acordo com o grau de envolvimento e participação do pesquisador ao analisar as respostas do professor de literatura ao longo do instrumento de entrevista.

Este trabalho se baseia no tipo de pesquisa explicativa, de acordo com a qualificação de Lakatos e Marconi (2010), pois procura analisar os fenômenos observados com seus possíveis fatores determinantes. Ou seja, a relação entre o atual ensino de literatura de autoria feminina na turma participante e os fatores que contribuem para a baixa leitura de autoras mulheres. Essa pesquisa interpretou os dados e as informações da entrevista feita com o professor regente de Literatura da escola participante, procurando explicar as variáveis da pesquisa, como a pequena amostragem de dados, além de especificar até que ponto essas variáveis presentes não comprometem sua validade.

Ainda de acordo do Lakatos e Marconi (2010), essa pesquisa pode ser caracterizada como aplicada, pois os resultados gerados dela serão fundamentais

para uma aplicação de prática. Assim, com os dados gerados ao longo da pesquisa a partir da participação do docente, das análises do livro didático e das atividades elaboradas pelo professor, o material didático foi produzido. Esse material será capaz de suprir as demandas apresentadas e observadas pela pesquisadora, bem como as contribuições e observações feitas pelo professor regente através do instrumento de entrevista. Uma metodologia possível seria a de utilizar um projeto didático de gênero como modo de sistematizar o ensino de literatura. Aliar a metodologia de ensino às noções de ensino de literatura e cultura em uma proposta didática é uma maneira de contribuir para a legitimação de autoras femininas na literatura e ampliar as leituras dos alunos, contribuindo para repensar o espaço que as mulheres ocupam na produção cultural brasileira.

A entrevista com o professor foi realizada utilizando uma ferramenta de perguntas (Apêndice 1). Buscou-se deixar os questionamentos abertos, para que o professor não se sentisse limitado com as questões. Esse tipo de entrevista se configura como uma entrevista dirigida, pois:

A entrevista dirigida em pesquisa é um tipo de comunicação entre um pesquisador que pretende colher informações sobre fenômenos e indivíduos que detenham essas informações e possam emití-las. As informações colhidas sobre fatos e opiniões devem constituir-se em indicadores de variáveis que se pretende explicar. E, pois, um diálogo preparado com objetivos definidos e uma estratégia de trabalho. (CHIZZOTTI, 1991, p. 57)

Um dos objetivos ao elaborar o instrumento de entrevista era de que o professor se sentisse livre e à vontade para expressar suas opiniões quanto ao ensino de literatura na escola, revelando pontos positivos e negativos que envolvem a prática docente. O professor participante era formado em Letras Português, com pós-graduação em ensino de Língua Portuguesa, atua como docente na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, trabalhando com o ensino da segunda há quinze anos (15) e, na escola pesquisada, há oito (08).

A entrevista ocorreu em um horário combinado com o professor, na sala dos professores da escola participante. A pesquisadora seguiu o bloco de questões na maior parte do tempo que durou a entrevista, em alguns momentos a fala do professor abria possibilidade para outra pergunta fora do bloco que estava sendo discutido. Desse modo, a pesquisadora conduziu a entrevista de acordo com a fala do professor como, por exemplo, quando ele comentou de cânone e logo em seguida começou a

relatar sua experiência no ensino de literatura na escola pública, também pediu que discutisse o tema, retomando, portanto, em outro momento o bloco do cânone.

A metodologia empregada serviu para embasar os dados e aprofundar as discussões literárias e de ensino-aprendizagem em torno do tema da pesquisa realizada, bem como para a construção de um material didático.

3.2 Contextualização da escola participante

A escola participante atende majoritariamente aos alunos do município de Xangri-lá, é uma escola estadual e pequena, inaugurada em 2004. Conta com cinco salas de aula, trinta e seis funcionários, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esportes descoberta, cozinha, biblioteca, refeitório e pátio descoberto. A biblioteca, espaço que mais interessa à pesquisa, é igualmente pequena e apresenta poucos exemplares de livros de literatura e didáticos, a maioria são os clássicos da literatura brasileira e são poucos os livros de literatura de autoria feminina.

A escola conta também com computadores administrativos, alguns computadores funcionando para os alunos, um aparelho televisivo, DVD, retroprojektor e projetor de multimídia. Quanto ao transporte, a prefeitura do município disponibiliza gratuitamente aos alunos.

3.3 Os dados gerados a partir da entrevista com o professor de Literatura regente da turma

A entrevista com o professor foi realizada utilizando uma ferramenta de perguntas (Apêndice 1) e a condução dessa foi explícita anteriormente no capítulo Metodologia.

O professor planeja suas aulas de acordo com os conteúdos mínimos programáticos que são dados pela escola, assim como o interesse e a participação demonstrados pelos alunos. Como metodologias, faz trabalhos em grupo e atividades de pesquisa, utiliza os recursos que a escola oferece, como o projetor de mídias. O professor salientou que busca conteúdos adaptáveis à realidade vivenciada pelos alunos. Para facilitar a aprendizagem, propõe atividade de encenação e tarefas com

músicas, deu como exemplo uma atividade que fez com a música “Queixa” de Caetano Veloso e o Trovadorismo português. Acredita nas relações que a obra literária estabelece com outras expressões artísticas, como formas possíveis de “ler o mundo”.

Ele trabalha com poemas e fragmentos de textos em função do curto tempo de aulas que são dois períodos por semana. O trabalho ao longo do ano segue a linha cronológica dos períodos literários, pois acredita que essa é a melhor abordagem de trabalho com a literatura e, em paralelo, busca traçar relações com a realidade da turma e o contexto atual do país. Quanto à diversidade de textos e autores, destaca que “A variedade é muito importante porque mostra as diversidades da nossa literatura”.

O professor busca incentivar os alunos trazendo poemas de autores menos conhecidos, retirados de blogs de escritores. Em relação à livros e material de apoio às aulas, utiliza principalmente o livro didático e a internet, pois a escola conta com baixo acervo de livros de literatura, e destaca a importância do livro didático como fonte de leitura e de exercícios com o texto para a aula de Literatura.

A respeito da relação entre literatura e sociedade, aponta que “Ao mostrar escolas literárias em toda a história, sempre procura mostrar a realidade que cercam as mesmas, seja no passado ou no momento atual. E a literatura está sempre inserida na sociedade, formando identidades”. Percebe-se na sua colocação a questão da interação entre sujeitos e textos, presente nos estudos da Estética da Recepção, que apontam a construção de sentidos feita pelo leitor e texto através de variados contextos sociais e temporais, bem como o conteúdo social que sustenta toda a produção cultural, perspectivas devidamente exploradas nos capítulos dedicados aos PCN’s e aos Estudos Culturais e as colocações sobre a produção cultural. Na fala do professor regente foi possível observar que ele entende a literatura como um produto da sociedade e ao, mesmo tempo, uma das possibilidades que os leitores/alunos dispõem para compreender essa mesma sociedade.

Sendo um docente com anos de experiência na rede pública, aponta que a principal dificuldade encontrada é a falta de leitura dos alunos. Evidencia essa carência nas atividades de compreensão de poemas e nas análises literárias de prosas. Também comenta sobre a excessiva carga horária docente e da dificuldade do planejamento didático por conta disso. A recompensa para ele, contudo, é quando

consegue promover o espaço/momento adequado para que o aluno descubra que há “muita coisa bacana” nos poemas. Ele enxerga o ensino de literatura como uma construção e que, portanto, deve ser incentivada por todos os envolvidos.

Outro ponto da entrevista que é fundamental para a pesquisa é a visão sobre o cânone literário. O professor adota o cânone tradicional literário brasileiro, principalmente como mecanismo para fazer uma leitura da formação sócio-histórica do Brasil tal como para a seleção dos textos literários, mas destacou que procura produções alternativas como, por exemplo, a de autores menos conhecidos do público geral, encontrando em blogs.

Além disso, quando perguntado sobre a literatura de autoria feminina na sala de aula, apontou que trabalha especialmente com Clarice Lispector e Raquel de Queirós. Justifica esses nomes porque ambas estão no Modernismo brasileiro, além disso, estão presentes no livro didático dos alunos, o que facilita o acesso à leitura. Essa escolha de autoras suscita a observar que o próprio professor destacou a importância de trazer textos com variação de autoria, mas ao se referir especificamente aos de autoria feminina, não expande o cânone literário, não diversificando significativamente os nomes estudados.

Analisando as respostas obtidas com o professor, pontos da pesquisa precisam ser levantados e discutidos. Em relação ao cânone, o docente entrevistado tem conhecimento da importância dessa formação literária para compreender a literatura e a sociedade brasileira, todavia salientou a necessidade de variar os textos na sala de aula e seus autores. Porém, não menciona os enormes “vazios” da academia com a diversidade na autoria de produção de textos. Como Regina Dalcastagnè apontou, para ler textos variados é necessário dar acesso à prática da escrita a autoras variadas, dessa mudança de paradigma surgirá os textos literários com diferentes formas e conteúdos. Para se dar acesso à prática de escrita é preciso, antes, mostrar que existem outros sujeitos escrevendo para além daqueles já consagrados.

Quanto à questão da literatura de autoria feminina, a partir da entrevista, nota-se que a escolha de autoras não é feita pelo acaso e somente porque são canônicas, mas porque também são os nomes que estão presentes no livro didático. Isto é, o livro didático, antes do professor, já define o que se deve ler.

Sabe-se das vantagens e necessidades que o livro didático proporciona para o professor: ao adotá-lo, ele tem a certeza de que todos os alunos terão acesso ao livro

e também às atividades que já estão prontas, para um professor com excessiva carga horária (como é o caso de muitos no Brasil), esses são pontos importantes no dia a dia escolar, pois facilita o trabalho docente e dá garantia de que os alunos terão o material trabalhado. O “porém” do uso excessivo do livro didático é justamente a rigidez que pode causar nas metodologias de ensino-aprendizagem, nas escolhas de textos e na variedade de autorias.

O livro didático desempenha um papel de protagonista na maioria das salas de aulas, e por sua vez é o principal material para seleção de textos e autores e, na escola pesquisada, não foi diferente. O triângulo aluno, professor e livro didático é delicado e precisa de equilíbrio. O livro ajuda a consolidar o conhecimento literário e cultural do aluno, mas ao mesmo tempo pode privá-los do conhecimento de textos de autoria diversificada. Dessa forma, é necessário refletir sobre o conteúdo do livro didático e como ele impacta o ensino.

A seguir, discute-se a relação da literatura de autoria feminina, o livro didático e o ensino na escola pesquisada.

3.4 O conteúdo programado e o plano de ensino

O conteúdo programado para o terceiro ano do ensino médio nas aulas de Literatura da escola pesquisada do município de Xangri-lá¹¹ está dividido em dois semestres. No primeiro, estão presentes os seguintes conteúdos:

- Pré-Modernismo. (revisão)
- Vanguardas Europeias.
- Semana de Arte Moderna.
- Modernismo (3 fases).
- Prosa modernismo.
- Leitura e análise de obras obrigatórias para o vestibular.

Diante das revoluções culturais que estão acontecendo previamente e paralelamente ao Modernismo, alterando hábitos e costumes, as mulheres começam a lutar por um lugar no cenário cultural. Na Semana de Arte Moderna, por exemplo, destaca-se a obra de Anita Mafalhti que, embora não sejam produções literárias, acabaram por causar grande impacto e influência em outros modernistas e nos textos

¹¹ O documento em que consta a lista de conteúdo foi fornecido pela escola e está no Anexo 1.

destes. No Modernismo, são vários os nomes de autoras: Cecília Meireles, Clarice Lispector, Raquel de Queiroz, e no Modernismo Português, há a obra de Florbela Espanca. A variedade de autoras, ainda que não gigantesca, aumentou significativamente a partir deste momento e chegando à contemporaneidade. Dessa forma, o professor de Literatura e o livro didático deveriam encontrar mais opções de textos e autoras para trabalhar nas aulas e diversificar as leituras dos alunos.

Sobre as leituras obrigatórias do vestibular, segue abaixo a lista de livros escritos por mulheres exigidos pela UFRGS no vestibular de 2019, pois entende-se que Leitura e análise de obras obrigatórias para o vestibular, que constam no conteúdo programático da escola, sejam as desta universidade:

- Seleção de poemas de Florbela Espanca.
- *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis.
- *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus.
- *A hora da estrela*, de Clarice Lispector.

A variedade de textos e autoras escolhidas é visível. Os clássicos renomados estão presentes, mas nomes que surgiram no espaço acadêmico nos últimos anos também estão na lista, como é o caso de Carolina Maria de Jesus e Maria Firmina dos Reis que não estão no cânone tradicional, e são ausentes nas histórias de Literatura. Isso aponta para a mudança que vem ocorrendo nas universidades e, ao menos, deveria se estender até as escolas. A escola deveria estar atenta a tais mudanças que ocorrem no nível acadêmico e repensar suas práticas de ensino de literatura, principalmente no que se refere à escolha das autoras.

É evidente que os textos de Florbela Espanca, Maria Firmina dos Reis e Carolina de Jesus serão no mínimo diferentes, tanto na forma como no conteúdo, para ficar-se apenas em um aspecto. Apontar diferenças e semelhanças também faz parte da construção do conhecimento literário dos alunos, pois além das estruturas e linguagem composicional, temas, visões e leituras de mundo que essas mulheres têm, os textos variados também vão explorar outros pontos como, por exemplo, as estruturas sociais de poder, a condição da mulher e outros que envolvam a discussão de gênero. Quando o professor opta por explorar leituras diversificadas de autoria feminina, também contribui para a reflexão por parte dos alunos sobre o que hoje ainda é mantido e o que pode ter mudado em relação às mulheres; quais as

representações do feminino de outrora e quais da contemporaneidade; qual o lugar de fala de cada autora e das personagens.

Para o segundo semestre estão selecionados os seguintes conteúdos:

- Pós-modernismo.
- Tendências contemporâneas.
- Concretismo.
- Bossa Nova, Jovem Guarda, Tropicália.
- Leitura e análise de obras.
- Literatura rio-grandense.

O pós-modernismo é uma literatura dispersa e profícua na produção brasileira. Assim, há a questão da larga temporalidade, pois dependendo do recorte temporal poderá englobar desde meados dos anos 50 até hoje. Ela é de difícil classificação quanto aos gêneros literários, pois alguns textos trazem elementos artísticos de outras linguagens, como a visuais, por exemplo, a presença de elementos do cinema no texto literário. É uma produção que se classifica heterogênea e híbrida, dispersa e volumosa.

Dessa forma é necessário trazer essas questões para o plano prático na sala de aula e didatizá-las a partir dos conteúdos programáticos para que os alunos consigam enxergar que, embora ainda timidamente, as mulheres, a partir do começo do século XX, começam a participar da vida artística do país, bem como mostrar a eles as complexas relações que a literatura contemporânea contém. Destaca-se uma questão importante também a partir dos conteúdos do segundo semestre, “tendências contemporâneas”, não ficando claro o que se compreende por tendências, se é a produção toda depois das fases do modernismo até hoje ou as até a Tropicália, final de 60.

Quanto ao plano de ensino do professor, os preceitos estão de acordo com os PCN's. É proposto um ensino interacionista que permite ao aluno estabelecer relações com o texto literário e com a língua, mas não há nenhuma parte específica sobre a literatura de autoria feminina no documento.

3.5 O material elaborado pelo professor

O professor entrevistado disponibilizou para a pesquisa parte do material produzido por ele mesmo e que costuma utilizar em suas aulas de Literatura no

terceiro ano do ensino médio, informando que geralmente utiliza slides nas aulas quando apresenta conteúdo novo de literatura.

O primeiro material (Anexo 2) se refere à Semana de Arte Moderna de 1922. Os slides traçam a importância da data (cem anos do aniversário de independência), bem como os antecedentes que culminaram na Semana, destacando a influência dos “ismos”. Menciona o Orpheu de Fernando Pessoa e Mário de Sá-Carneiro. Quadros de Anita Mafalhti ilustram a importância de sua obra artística para a Semana, assim como um trecho da folclórica crítica de Monteiro Lobato sobre a arte da pintora. Outra mulher ainda é citada no material: Tarsila do Amaral e seus quadros. Algumas imagens são ilustradas e por fim um poema de Mário de Andrade.

Sobre o Modernismo, ainda há o material com uma Webgincana (Anexo 3). Um jogo com desafios referentes ao conteúdo da Semana de Arte Moderna, com regras e instruções. As questões são pontuais, referem-se aos principais autores e a datas. Apesar das várias questões que poderiam render discussões mais profundas, deixando para trás a superfície do movimento, a gincana na maior parte se limita ao desafio de decorar respostas. Não há análise de poemas ou pinturas, são questões fechadas, pois cabem apenas uma resposta. No slide 12, é proposta uma releitura de quadros, uma atividade interessante e relevante, pois proporciona o diálogo entre diferentes manifestações artísticas e linguagens. A turma também recebe missões e a avaliação é baseada no cumprimento das regras do jogo e nos acertos das equipes.

Nos slides sobre Fernando Pessoa (Anexo 4), o processo heteronímico é citado e trechos dos poemas de Álvaro de Campos são estudados. Todos os poemas e exercícios são a respeito da produção poética deste heterônimo.

Há material sobre o Concretismo, também (Anexo 5). Revistas e principais nomes do movimento são citados. As características da poesia concreta são elencadas, assim como os princípios. O professor trouxe uma série de poemas concretos nos slides. Os exercícios focam no público-alvo e na linguagem de um anúncio publicitário que segue a mesma linha de poemas concretos. Ao final, propõe uma produção concretista aos alunos, utilizando para isso recortes de jornais.

O material que o professor emprega nas aulas não pode ser avaliado com total propriedade, considerando o fato que são poucos dados para a análise e por isso se trata de um estudo caso, pois se referem a cinco semanas, não chegando a totalizar um trimestre. Ainda assim, nota-se a ausência de mulheres nesse material. Destaca-

se que entre o Modernismo (Português e Brasileiro) e o Concretismo e seus desdobramentos há uma série de autoras, entre as quais Cecília Meireles, Clarice Lispector, Raquel de Queirós, Florbela Espanca, Irene Lisboa e Ana Cristina César. No entanto, nenhuma delas está presente nos slides ou nos exemplos citados, nem mesmo as canônicas Clarice Lispector, Raquel de Queirós e Cecília Meireles que são nomes presentes nos estudos da literatura. Essa escolha de nomes acaba por gerar uma literatura limitada, sem pluralidade de autoria e representação feminina. Ainda, o material produzido limita-se até o concretismo, de modo que não abarca as tendências contemporâneas posteriores (entende-se por tendência contemporânea a produção após 60), mesmo que estejam listadas no conteúdo programático, ignorando uma quantidade de produção feminina da década de 60 em diante, parte significativa da literatura contemporânea.

Cabe agora investigar como é a relação do livro didático usado na escola e as mulheres escritoras de literatura.

3.6 O livro didático utilizado nas aulas de Literatura

O livro didático adotado pelo professor é *Novas Palavras*, de Emília Amaral, Ricardo Leitura, Mauro Ferreira e Severino Antônio, do ciclo de 2018 até 2020, da editora FTD e é a 3ª. edição da obra. O conteúdo está dividido em Leitura e Produção textual, Gramática e Literatura¹². Logo na apresentação do livro na parte de Literatura, os autores salientam a relação entre leitura e produção de textos, atividades essas inerentes à linguagem. Sobre a parte da Literatura do livro didático, os autores explicitam o seguinte:

Em Literatura, nosso estudo estará sempre associado às artes plásticas e privilegiará os gêneros literários fundamentais: poesia lírica e épica, crônica, conto, romance, teatro etc. Vamos comparar a produção de autores clássicos com a de escritores e poetas contemporâneos, sobretudo quando tratamos das grandes escolas literárias, cujos autores e textos alimentam nosso imaginário, ampliam nossos horizontes e aprofundam nossas formas de ver o mundo e nós mesmos. (AMARAL; LEITE; FERREIRA; ANTÔNIO, 2016, p. 5)

¹² Cópias das páginas estão no Anexo 6.

Vários são os pontos nessa breve colocação dos autores que interessam à essa pesquisa. A variedade de gêneros literários, assim como o paralelo que procura estabelecer entre o clássico com o contemporâneo, revelando elementos simbólicos que estão no “imaginário” e que moldam nossa perspectiva para encarar o mundo, contudo, o comparativo parte essencialmente das grandes escolas literárias em relação ao contemporâneo, que por sua vez, não é definido o entendimento de contemporâneo. Não há nenhuma menção à distinção de produção de autoria feminina e masculina e compreende-se que para “alimentar o imaginário, ampliar nossos horizontes e aprofundar nossas formas de ver o mundo e nós mesmos” não só os textos devem ser variados, mas os autores também, além de uma harmonia e equilíbrio entre produção feminina e masculina.

É necessário analisar como os preceitos colocados pelos autores na apresentação do livro são desenvolvidos ao longo dele.

Nove capítulos, de vinte e dois, são dedicados à literatura, indo da página 10 até a página 174. Estão divididos da seguinte forma:

Capítulo 1: O Simbolismo e o Pré-Modernismo no Brasil

Capítulo 2: As vanguardas artísticas europeias e a Semana de Arte Moderna

Capítulo 3: A primeira geração modernista brasileira

Capítulo 4: A segunda geração modernista brasileira: poesia

Capítulo 5: A segunda geração modernista brasileira: prosa

Capítulo 6: A terceira geração modernista brasileira

Capítulo 7: A poesia de Fernando Pessoa

Capítulo 8: Tendências contemporâneas das literaturas africanas de expressão portuguesa

Capítulo 9: Tendências contemporâneas da literatura brasileira

Foram verificados o número de autoras e autores na parte destinada à Literatura no livro didático. Os números são estes: 30 autores homens estão presentes no livro. Alguns nomes se repetem muitas vezes, como é o caso de Fernando Pessoa e Cruz e Sousa, há fragmentos de romances e poemas, também há boxes sobre suas vidas. Agora, quanto às mulheres: 6 autoras são citadas entre fragmentos e menções breves de sua produção.

A primeira é da dramaturga Maria Adelaide Amaral e o fragmento do drama *Tarsila* (2004) que começa na página 45. Há um trecho da peça com várias menções

à Semana de Arte Moderna e figuras importantes como Oswald de Andrade e Mário de Andrade. Apresenta algumas atividades gramaticais, como a importância da expressão em inglês “em off” para a peça. Depois há uma questão sobre a identidade de Tarsila do Amaral, baseado em um fragmento, que tem cunho interpretativo. Mesmo dando título para a peça, a figura de Tarsila do Amaral é pouco discutida. Mais que tudo, percebe-se que as questões feitas sobre o fragmento são a respeito do movimento Modernista e da Semana de 22. Sobre o texto que contextualiza a época do movimento ao aluno, não há menção direta das transformações sociais que estão acontecendo na vida das mulheres. Nas páginas seguintes, há um estudo de duas obras suas: *Abaporu* e *Antropofagia*.

Na página 84, encontra-se um box dedicado a Cecília Meireles. Esse box ilustra as principais características de sua poesia e os temas dos quais se utiliza. Na página seguinte, há o estudo de um fragmento de *Reinvenção* (1994). São duas questões que se referem aos aspectos simbólicos de sua produção. Ao lado pode ser lida uma pequena biografia da poetisa.

Clarice Lispector ganha mais espaço no livro didático. Assim como para Cecília Meireles, há um box com a lista de suas obras e sua biografia. Sobre as características da sua narrativa, os autores fazem a seguinte colocação: “Laços de família (1960), o primeiro deles, constitui um fascinante desvendamento do universo familiar, e em especial, da ‘doce náusea’ da condição feminina dentro desse universo.” (AMARAL; LEITE; FERREIRA; ANTÔNIO, 2016, p. 116).

Em seguida, há um trecho de vinte linhas do romance *A hora da estrela* (1998), depois há um parágrafo para contextualizar a obra e Macabéa. Ao lado, Luciana Stegagno Picchio ilustra as principais características da autora em seu livro *Remate de Males* (1989), como o fluxo de consciência, para auxiliar a leitura dos alunos e aproximá-los da obra da autora. No primeiro exercício, há dois fragmentos de textos teóricos referentes ao narrador do romance, assim, os alunos precisam identificar no texto da autora o trecho que melhor exemplifica as colocações teóricas. Depois, as questões do narrador e do propósito de *A hora da estrela* são discutidas. Também é questionado se a obra mantém ou não as características dos romances anteriores de Lispector.

O mais interesse no estudo da obra da autora foi o paralelo que é traçado entre a trajetória de Macabéa e o retirante Severino de *Morte e vida severina* (1995). Logo

em seguida, é proposta uma pesquisa comparativa entre as duas obras literárias, observando semelhanças e justificando com os fragmentos do texto, buscando esse tema em outras obras neorrealistas, de modo a solicitar ao aluno que trace um mapa do Brasil na década de trinta através de pesquisa. Além disso, há sugestões de filmes e adaptações literárias que são diretas ou indiretamente inspiradas na obra de Clarice Lispector.

Um aspecto que favorece a riqueza literária do livro didático é a variedade de textos e autores de países africanos de língua portuguesa. Muito provavelmente essa escolha de textos seja em função da Lei nº 10.639/03, que determina o ensino de cultura e história afro-brasileiras na escola regular, estendendo-se para a literatura por sua vez. Quanto às mulheres, há o fragmento do texto *Eu, mulher* (2013), da moçambicana Paulina Chiziane, apresentado da seguinte forma para os alunos “Profundamente ligada às suas raízes e aos temas femininos, lutou e luta para encontrar espaço numa cultura ainda com fortes traços colonialistas e machistas.” (AMARAL; LEITE; FERREIRA; ANTÔNIO, 2016, p. 143). O fragmento de 25 linhas é seguido de um box sobre a biografia da autora e de questões interpretativas. As questões do fragmento são voltadas para a cultura local, a figura e o papel da mulher, bem como as adversidades e vivências que contribuíram para que Paulina fosse escritora. Há uma breve contextualização de Moçambique também. Posteriormente, são apontados temas para uma atividade de pesquisa que os alunos podem desenvolver em grupos, infelizmente, nenhum dos quatro temas foca na escrita feminina, o que poderia tornar a pesquisa mais ampla e significativa.

Na página 159 há duas referências à escritora Hilda Hilst, porém, nenhum poema. Ela é enquadrada no texto “Poesia: da década de 1980 até a atualidade”, embora a primeira publicação de Hilda date de 1950 com *Presságio*, nesse mesmo texto também são citadas apenas de passagem os nomes de Adélia Prado, Ana Cristina César e Dora Ferreira da Silva. Ao lado do texto, as autoras ganham um box com sua foto e biografia, além de serem citadas suas principais obras.

Já na página 161, a obra de Lygia Fagundes Telles é apresentada em quatro linhas, fala-se sobre as características e principais obras da autora, além da capa de seu livro *Ciranda de Pedra* (2009) reproduzida ao lado do texto. É diferente no caso de João Guimarães Rosa ou Vinícius de Moraes, em que há um texto de introdução, fragmentos de seu trabalho literário e um box com a biografia do autor.

Percebe-se que há maiores informações e destaque para as autoras literárias já consagradas, Cecília Meireles e Clarice Lispector, no livro didático. A ênfase nas outras é menor e são citadas rapidamente, como é o caso de Hilda Hilst e Lygia Fagundes Telles. O livro didático não contempla variedades de nomes da literatura contemporânea, trabalha com as autoras já consagradas, e com um desequilíbrio visível entre produções masculinas e femininas, 30 homens aparecem no livro e apenas 6 mulheres, assim, é preciso pensar sobre o acesso aos textos de mais autoras e no trabalho que é desenvolvido com eles.

O texto literário no livro didático que é analisado foca em aspectos linguísticos e de estrutura literária, além disso, o contexto de produção e os temas presentes também são explorados. As atividades de interpretação também exploram as características específicas da produção dos escritores, como é o caso da prosa intimista de Clarice Lispector, procurando evidenciar essas características no texto lido. Assim, o aluno consegue construir relações de sentidos com o texto literário. Porém, não há grande cuidado para analisar a produção literária feminina, são análises mais de cunho genérico, as atividades mais pertinentes são sobre a produção literária de Paulina Chiziane num estudo do fragmento *Eu, mulher... por uma nova visão de mundo* (2013), que não é um texto ficcional, mas um testemunho produzido para uma conferência da Unesco. As questões focam na condição da mulher moçambicana, na vivência de Pauline e sua relação com a escrita e das adversidades encontradas.

Os preceitos colocados pelos autores na apresentação do livro didático *Novas Palavras* são parcialmente colocados em prática. Como foi visto, a presença de textos de escritoras é pequena e quando aparecem não são devidamente exploradas, sendo meramente citadas em certas ocasiões. O livro salienta que a seleção de autores tem como função ampliar o conhecimento do mundo e de si mesmo, contudo, o horizonte do aluno é “ampliado” parcialmente apenas, pois lê poucas mulheres no livro didático, não havendo equilíbrio entre a produção masculina e feminina. Dessa forma, o conhecimento de si e da realidade apontados na apresentação do livro é praticamente definido pelo ponto de vista masculino.

Os autores destacam a presença de escritores contemporâneos e do estudo dessa literatura, contudo, há poucas escritoras mulheres contemporâneas. Além disso, salientam que há diálogo entre obras canônicas e contemporâneas, todavia

esse diálogo não se estabelece nos fragmentos ou poemas de autoras, fato que é diferente no caso da produção masculina, como pode ser visto no poema de Vinícius de Moraes e no poema de Camões, na página 84, que propõem uma comparação entre os fragmentos. O livro cumpre com o papel de trazer diferentes gêneros, há poemas, contos e peças teatrais escritas por mulheres, porém o número de nomes e produções é insuficiente para construir um imaginário literário democrático, em que mulheres tenham suas vozes tão legitimadas quanto a dos homens.

Dessa forma, a elaboração de um projeto didático de gênero que preencha as lacunas deixadas pelo livro didático é fundamental para começar a dar não só maior visibilidade ao trabalho de autoria feminina na literatura, mas também aprofundar o estudo sobre ela, assim como ampliar de fato o horizonte do aluno e a forma dele ver o mundo.

4. ANALISANDO O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO E DE MATERIAIS DIDÁTICOS COMO FONTE DE LEITURA E CULTURA

O baixo número de mulheres escritoras de literatura, em um livro de terceiro ano do ensino médio, impressiona. Por se tratar de um recorte temporal que abrange uma literatura mais contemporânea, era de se esperar que seus textos fossem mais presentes e que houvesse, ao menos, mais nomes.

Além disso, a figura da mulher escritora bem como a sua arte são abordadas de maneira superficial e pontual pelos autores do livro didático. A forma do texto literário é o que mais aparece nos exercícios de interpretação e análise, não discutindo a figura da mulher e seu ato de escrita. Percebe-se uma menção mais específica ao universo literário feminino apenas na apresentação dos fragmentos de Clarice Lispector e Paulina Chiziane. Respectivamente, quando o aluno reflete sobre a trajetória de Macabéa no plano da ficção e o árduo percurso de Paulina Chiziane como escritora, para essa última nem a obra em si é explorada no campo literário e seus possíveis significados de leitura.

Sabe-se que o livro didático é um grande aliado na sala de aula, mas não um recurso em que o professor de língua deve se apoiar durante todo o ano letivo ou, ainda, um manual que deve ser seguido à risca. Todavia, a relação entre livro didático e professor apresenta-se bem complexa num plano real e atual de ensino.

O professor entrevistado informou que a sua seleção de textos está, quase sempre, de acordo com os já selecionados pelo livro didático, ou seja, os autores do livro didático definem previamente as leituras dos alunos e o professor intervém nisso bem pouco. O livro didático ao ser produzido não leva em consideração particularidades de cada região, comunidade ou grupo de pessoas, nem suas dificuldades, cultura, representações e seu mundo simbólico e imaginário. Cabe ao professor expandir a leitura para além do que está presente nele, mostrando outras vozes e buscando maior representatividade, principalmente, a de grupos que quase sempre ficam à margem da grande cultura e pouco são contemplados nos livros didáticos, como as autoras mulheres.

Dessa forma, além de contar com poucas mulheres, o livro ainda explora pouco suas produções em aspectos que são essenciais e distintos de um texto masculino, como a construção de uma personagem feminina ou dos vieses dos temas que uma

autora escolhe abordar. Sabe-se que, na maioria das vezes, ele é o único objeto de leitura que absolutamente todos os alunos têm garantia de acesso, mas se sabe, também, da importância da seleção feita pelos autores do livro e, nesse sentido, o baixo número de textos de autoria feminina é produto dessa seleção. Escolhas que nunca são neutras.

A discussão poderia ser de explicações e/ou culpas, e poderia se estender mais ainda ao se pensar a não neutralidade das escolhas feitas tanto em sala de aula como no livro didático, porém não é esse o objetivo que a pesquisa propõe neste momento, escolhe-se apontar soluções práticas e efetivas, mas sem deixar de insistir no fato de que o livro didático, tal qual o material que o professor elabora, precisam abordar essa escrita, de modo a consolidá-la na escola.

4.1 Leitura e cultura no Livro Didático

Questões que envolvem a cultura estão presentes ao longo deste trabalho e discutidas em vários momentos. Estão nos PCN's, orientando o trabalho docente com o texto; nos Estudos Culturais, revelando complexidades socioeconômicas e políticas por trás da leitura de uma obra literária; na pequena amostragem, no livro didático que foi analisado, quando se aponta o baixo número de textos de autoria feminina presentes no material.

Os vocabulários e suas significações associadas ao conceito de cultura são vastos: identidade, sociedade, democratização, acesso, globalização. Há outra palavra, entretanto, que reforça as múltiplas extensões de um artefato cultural e que muito interessa a esta pesquisa: legitimação. Os próprios PCN's citam essa ligação:

Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social. (BRASIL, 2000, p. 14)

Além de contar com um número baixíssimo de textos de autoria feminina, os presentes são explorados de maneira breve e superficial na maioria das vezes, pois não abordam o processo da escrita feminina que se difere da masculina devido à constituição social dos sujeitos. Essas características diferentes são materializadas

na abordagem dos temas, na construção dos personagens e nos enredos. Como legitimar as vozes femininas no plano cultural literário brasileiro se o livro distribuído na escola pesquisada conta com apenas seis autoras, enquanto há textos de trinta nomes masculinos e por diversas vezes se repetem ao longo do livro? Se as autoras não estão sendo lidas em um espaço tão significativo, como o escolar, nem presentes nos livros didáticos, nem o professor em sala de aula trabalha com elas, como serão representadas e sua arte terá legitimidade perante os alunos que estão em processo de formação leitora? Ficarem restritas apenas no âmbito acadêmico ou em algumas livrarias não garante o acesso da maioria dos jovens em formação, acabando por não adquirir legitimidade junto a este público.

O livro didático chegará nas mãos de seres humanos reais, em processo de formação como cidadãos e leitores, inseridos em sua própria cultura local e, em muitos contextos sociais, será a única fonte de representação artística pela qual os alunos irão legitimar o que é arte é quem a produz.

Em um exercício nem tão hipotético, em que um aluno inserido num pequeno município, com pouco contato com o ambiente literário, que não participa de feiras literárias e não tem o hábito da leitura estimulado no ambiente familiar, mas tem o livro didático nas aulas de Literatura e, ao longo de seus estudos, é apresentado a uma produção literária composta majoritariamente por autorias masculinas, além disso, as mesmas vozes estão ausentes do material didático que o professor disponibilizou para análise, como esse aluno irá perceber o mundo literário? Provavelmente como um mundo fechado e restrito à produção masculina, a arte que é legitimada pela escola e que ele passará a legitimá-la também.

O universo literário fechado às mulheres e seus pontos de vista, como nos livros didáticos e nas aulas preparadas pelos professores, faz com que narrativas e poemas sejam contados por vozes masculinas, perpassando a ideia de que eles possuem a legitimidade da produção em detrimento das mulheres, isso contribui significativamente para a reprodução de desigualdade de gênero dentro e fora da escola ao não ser espaço democrático e plural. Outro fator que auxilia nesta leitura são os estereótipos pejorativos da figura feminina retratados em muitos textos escritos por homens. Esse mesmo exercício ganha contornos ainda mais preocupantes quando o aluno hipotético em questão é uma mulher, pois não se sente representada devidamente em um espaço importante, como na arte.

É necessário mudar o olhar sobre o livro didático. Ele não é apenas uma ferramenta para o professor e fonte de textos e exercícios práticos. Vai além:

Em contraste com essa concepção, Willians se apropriou da noção, antes mais corrente em antropologia, de cultura como um modo de vida justamente para demonstrar que se trata de algo comum em toda a sociedade, que inclui, além das grandes obras – modos de descoberta e de criação – os *significados e valores que organizam a vida comum*. (CEVASCO, 2016, p. 110, *grifo nosso*)

Os “valores que organizam a vida comum” estão presentes no livro didático analisado, que os alunos de uma pequena cidade utilizam para ler literatura. Não há dúvidas que essa análise pode parecer pontual e sem grande extensão, mas conforme é assinalado por Cevasco (2016), a extensão da produção cultural é de grande alcance e envolve vários aspectos da esfera cultural. Um livro didático faz parte de uma cultura que é organizada por códigos e leis próprias, ainda que não sejam óbvias, os conflitos da produção cultural também permeiam o livro didático, pois afinal é um produto de sua sociedade.

Dessa ótica, é possível estender a noção de valor cultural para abranger além da grande arte, a criação de novos princípios de organização da vida social, como, de forma evidente, o princípio alternativo da solidariedade, que dá forma a outros tipos de “monumentos de cultura”, também eles contribuem para *uma herança cultural comum*. (CEVASCO, 2016, p. 110, *grifo nosso*)

Ao adotar essa ótica, percebe-se que o livro didático faz parte de uma “herança cultural comum”. Essa herança é partilhada na escola pelos alunos que utilizam o livro, assim como pelos professores. A herança cultural, pelo ciclo do livro didático analisado, se estenderá até 2020. Não seria necessário para a construção de uma herança cultural mais plural e significativa, que todos e todas participassem ativamente? Adotar textos de autoras femininas em livros didáticos é uma participação significativa nesse sentido.

Basta de olhar para os espaços vazios, para as ausências do feminino que são tão significativas quanto às presenças do masculino. É preciso abrir espaço nas páginas para as mulheres, sejam em livros didáticos ou em material de autoria própria do professor de literatura. Enquanto se espera que os livros didáticos se adequem às transformações e exigências de uma parcela da sociedade que clama por seu lugar de fala e sua legitimação, o professor precisa encontrar meios de vencer dificuldades

(de estrutura, de tempo) e trazer as mulheres para suas aulas, superando a dependência do livro didático e preenchendo suas lacunas.

4.2 Uma abordagem: professores como engenheiros didáticos e sua relação com o texto de autoria feminina

Livros didáticos não são a única alternativa de consulta e planejamento de aulas para os docentes. Enquanto conflitos com o livro didático e a literatura de autoria feminina não se resolvem (a intenção principal dessa pesquisa era apontá-los) e o professor não desenvolve, magicamente, tempo, condições estruturais e financeiras para produzir mais materiais de autoria própria, outras possibilidades precisam existir. Uma seria a adoção de uma postura diferenciada por parte do professor ao utilizar o livro didático que tem em mãos. A engenharia didática pode ser uma das soluções para esses pontos levantados.

À princípio, a engenharia didática pode ser descrita como uma série de ações e intervenções que o professor utiliza para a melhor aprendizagem de língua. São medidas e tarefas que após um diagnóstico, ele consegue promover.

A engenharia didática visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenheira tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. (DOLZ, 2016, p. 240-241)

Fica claro os benefícios que essa postura proporciona para os alunos nas aulas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira. O professor se torna autônomo e faz uso das ferramentas que tem em sua sala de aula, como por exemplo, o livro didático disponibilizado. A engenharia didática, contudo, não precisa ser restrita ao ensino se línguas, ela pode se estender ao ensino da Literatura, essa é a reflexão proposta neste subcapítulo. Sua eficácia fica evidente quando as principais funções de um engenheiro didático são apontadas:

- 1) Conceber projetos e ferramentas: o papel do engenheiro é de planificar e inventar novidades técnicas ou dispositivos para melhorar o funcionamento de uma atividade.
 - 2) Introduzir inovações nas atividades práticas.
 - 3) Dirigir, coordenar e gerir tecnicamente os projetos.
- (DOLZ, 2016, p. 241)

Para ficar ainda mais claro a função desse professor-engenheiro didático, recordemos da função do engenheiro e conseqüentemente sua função para a sociedade:

Um engenheiro é um ator importante no processo de pesquisa e desenvolvimento de produtos e ferramentas técnicas complexas. Ele intervém nos processos e métodos de invenção de soluções para resolver problemas em diferentes setores da atividade industrial. (DOLZ, 2016, p. 241)

O professor-engenheiro didático, portanto, é qualificado para produzir um material didático coerente com a realidade e a necessidade de seus alunos. Todavia, como apontou-se antes, o tempo de planejamento e pesquisa de professores na rede pública de ensino brasileiro, principalmente nas estaduais, é curtíssimo, pois grande parte dos professores trabalha de quarenta a sessenta horas semanais. Entretanto, o professor-engenheiro didático consegue elaborar planos de aula sobre literatura de autoria feminina utilizando o mesmo livro didático que apresenta apenas seis autoras, otimizando seu tempo.

Este professor manuseia habilmente as ferramentas que dispõem no momento. Enquanto espera-se que o PNLD se torne efetivamente mais plural, abarcando um maior universo de expressões da literatura de autoria feminina, assim como que a carreira docente se torne mais respeitável e com melhores condições de trabalho, o professor precisa tornar-se um engenheiro didático e rever suas tarefas.

Por exemplo: pode explorar mais profundamente o texto de Paulina Chiziane presente no livro didático *Novas Palavras*, e, no box que sugere uma pesquisa (p. 145), trazer o tema da escrita feminina no contexto da autora, em um país colonizado que luta para superar as conseqüências da colonização, atividades que o livro didático não trabalhou. Sobre o fragmento e estudo de *A hora da estrela*, o professor pode exibir o filme homônimo inspirado na obra de Clarice Lispector e estender a discussão de Macabéa por mais aulas. Como se percebe, são medidas e escolhas “simples”, que o professor faz diariamente, e, para isso, pode utilizar esse mesmo livro didático, ainda que ele seja carente de mulheres autoras.

Ao observar ausências no livro didático que adota, o professor precisa encontrar formas de preenchê-las. Pelas dificuldades que podem ser encontradas de o aluno ter acesso ao texto literário, o professor poderia fazer um trabalho para que ele conheça outros nomes de mulheres escritoras, de modo que saiba, ao menos, que existem mulheres escrevendo literatura e que fazem parte, também, deste universo. É importante um olhar crítico para o material empregado em sala de aula, buscando soluções para contornar inadequações e vazios.

Cabe ao livro didático valorizar a escrita de literatura de autoria feminina, mas também cabe ao professor em suas aulas fazer o mesmo. Ainda, difundir essa prática desde o começo da graduação em Letras e, posteriormente, em formações continuadas, parece promissor para o docente e para a visibilidade desta literatura.

Seja no material preparado pelo professor, no livro didático ou na formação de docentes de Letras, é necessário abrir espaços para a consolidação da autoria feminina no universo literário.

5. PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO

5.1 Apresentação do projeto didático de gênero

A partir das discussões feitas ao longo deste trabalho, dos dados da pesquisa e sua análise, produziu-se um material didático com o objetivo de que os professores de literatura possam consultá-lo e utilizá-lo em suas aulas. O material surge como uma proposta de prática pedagógica, bem como para equacionar as problemáticas do livro didático e do curto espaço de tempo que grande parte dos docentes possuem para preparar aulas e projetos. A proposta que será apresentada não é definitiva, podendo ser modificada de acordo com as necessidades observadas pelo professor em cada contexto de sala de aula.

Assim, serão feitas tarefas e leituras de autoras fora do grande circuito. Em seguida os alunos tomam parte mais ativa no processo de aprendizagem, pesquisando e escrevendo. Ao “desenhar” o projeto didático de gênero, objetivos principais foram elencados: trabalhar com a autoria feminina fora dos grandes circuitos canônicos, explorar autoras contemporâneas, dar visibilidade às escritoras mulheres

e promover um momento para que os alunos fossem escritores de contos e poemas. Além disso, é esperada uma comunicação entre os textos e o contexto dos alunos, observando as diferentes recepções de leitura ao longo dos anos. O professor também pode consultar a internet para complementar seu projeto didático de gênero, pois grande parte dos textos está disponível na internet e ele pode fazer as alterações necessárias para adequar a proposta ao perfil a turma e contexto.

As aulas foram planejadas para dez encontros de dois períodos semanais, estendendo-se por cerca de um trimestre. A proposta apresenta duas avaliações maiores, o Seminário de Literatura de Autoria Feminina e a produção literária dos alunos, e pequenas avaliações, tarefas ao longo dos encontros que também comporão a nota, fornecendo subsídios para acompanhar o avanço dos alunos durante os encontros, realizando, assim, uma avaliação processual da aprendizagem.

5.2 O Projeto didático de gênero: passo-a-passo

AULA 1. Leitura e discussão do conto *Quantos filhos Natalina teve?*¹³, de Conceição Evaristo. Através da leitura e das tarefas, serão abordados os seguintes aspectos:

- *Democratização da literatura e pluralidade de representações no texto literário;*
- *Relação do ontem com o hoje presente nos textos de autoria feminina construída, pelos alunos;*
- *Particularidades do texto literário de autoria feminina.*

Pré-leitura. Perguntar oralmente aos alunos as questões abaixo e anotar suas respostas no quadro, o professor pode trazer contribuições sobre o gênero conto, como os elementos presentes na narrativa (personagens, enredo, etc.) e sua estrutura mais clássica (introdução do conflito, complicação do conflito e resolução).

- Se alguém lhe perguntasse o que é um “conto”, o que você diria? De quais contos você lembra? A maioria desses textos é de autoria de homens ou de mulheres? Esses autores são em sua maioria negros ou brancos?
- Você conhece a autora Conceição Evaristo? Já ouviu falar dela em algum lugar? Já leu algo de sua autoria?

¹³ Disponível para leitura no Anexo 7.

- Como a maternidade e a figura da mãe é representada nos contos e outros textos literários em geral que você leu? Um texto literário de um homem ao abordar a maternidade será que o trataria da mesma forma que uma escritora mulher?
- Antigamente, como era a relação das mulheres com a sua sexualidade e a maternidade? Vocês percebem mudanças? Quais?
- É possível gerar crianças e não ter filhos?

Leitura. *Quantos filhos Natalina teve?*¹⁴, de Conceição Evaristo. A leitura pode ser feita em aula, pois é um conto de apenas cinco páginas, se o professor preferir também pode ser feita em casa.

Compreensão e interpretação da leitura. Os alunos responderão as questões abaixo, é o momento de ouvir suas colocações e pontos de vista. Depois, os temas do conto serão discutidos. Por fim, a turma deverá “julgar” as escolhas (se as teve) de Natalina. Ressalta-se que cabe ao professor optar por passar as questões no quadro ou fazer cópias.

- 1) Responda as questões abaixo sobre o conto *Quantos filhos Natalina teve?* da escritora Conceição Evaristo:
 - a) Relembre os tipos de narradores existentes. Agora, responda qual é o narrador do conto lido. Você imagina esse narrador homem ou mulher? Justifique.
 - b) Se o narrador fosse identificado como homem, a história seria diferente ou não? E se fosse identificado como uma mulher? Aponte esses aspectos.
 - c) Natalina é uma personagem redonda ou plana? Complexa ou simples? Justifique sua resposta com partes do conto.
 - d) Explique o significado e a importância da frase para o conto “Era sua quarta gravidez, e o seu primeiro filho”, presente no primeiro parágrafo.
 - e) Quais foram os destinos das gestações de Natalina?
 - f) O que é o “troço” descrito na primeira página do conto? Essa palavra costuma ser empregada em qual contexto de conversa, formal ou informal? Qual implicação a palavra “troço” traz para a gestação de Natalina? Se fosse outra palavra teria o mesmo sentido? Pense em sinônimos.

¹⁴ Conto retirado de *Olhos d'água*. Pallas Editora: Rio de Janeiro, 2016, 1.ed, p. 27.

- g) Discuta com seu colega e responda por quê Natalina só se torna mãe na última gestação?
- 2) Quais temas abaixo estão presentes no conto de Conceição Evaristo? Aponte os temas com partes do texto:
MATERNIDADE – ABORTO – CLASSES SOCIAIS – PATERNIDADE – MULHERES NEGRAS – ESCOLA – EDUCAÇÃO SEXUAL – SOCIEDADE – CORRUPÇÃO – VINGANÇA
- 3) Agora vocês precisam “julgar” as decisões de Natalina. Ao final, comente se você acredita que foi ela quem escolheu o seu destino e, também, como você se sentiu julgando a personagem.
- a) Primeira gestação. () culpada () inocente. Justifique sua opinião:
- b) Segunda gestação. () culpada () inocente. Justifique sua opinião:
- c) Terceira gestação. () culpada () inocente. Justifique sua opinião:
- d) Quarta gestação. () culpada () inocente. Justifique sua opinião:
- e) Natalina foi capaz de tomar as decisões de sua vida, estando em condições (econômicas, sociais, etc.) de escolher seu destino?
- f) Você acredita que o conflito do conto acontece com meninas brancas e negras da mesma forma? E entre meninas ricas e pobres?
- g) Você considera que há décadas as mulheres lidavam com a maternidade da mesma maneira que Natalina?

AULA 2. Leitura de poemas de Hilda Hilst e breve discussão das características do gênero lírico. Nesta aula serão abordados através da leitura, discussão e tarefa dos seguintes aspectos:

- *Modelos de representação das mulheres;*
- *Relação entre autor-texto num processo de interação com o aluno;*
- *Estrutura do poema.*

Pré-leitura. Perguntar oralmente aos alunos e anotar suas respostas no quadro, o professor pode trazer contribuições sobre o gênero poema, tais como a subjetividade expressa e a sua estrutura clássica (estrofes e versos):

- O que é um poema? Quais os elementos de um poema?
- Quais são os principais nomes da poesia brasileira que você recorda? E quais poetas mulheres você já leu?

- Você conhece a escritora Hilda Hilst? Já leu algum poema ou peça dela?
- Quais temas você espera encontrar na poesia da autora?

Leitura. Poemas de Hilda Hilst¹⁵. A leitura dos poemas pode ser feita em sala de aula.

Do desejo.

Quem és? Perguntei ao desejo.
 Respondeu: lava. Depois pó. Depois nada.
 I
 Porque há desejo em mim, é tudo cintilância.
 Antes, o cotidiano era um pensar alturas
 Buscando Aquele Outro decantado
 Surdo à minha humana ladradura.
 Visgo e suor, pois nunca se faziam.
 Hoje, de carne e osso, laborioso, lascivo
 Tomas-me o corpo. E que descanso me dás
 Depois das lidas. Sonhei penhascos
 Quando havia o jardim aqui ao lado.
 Pensei subidas onde não havia rastros.
 Extasiada, fodo contigo
 Ao invés de ganir diante do Nada.
 (1992)

Presságio

IV
 Brotaram flores
 nos meus pés.
 E o cotidiano
 na minha vida
 complicou-se.

Diferença triste
 aborrecendo o andar
 de minhas horas.
 Rosa Maria
 tem flores na cabeça.
 Maria Rosa as leva no vestido.
 E esse nascer de flores.
 nos meus pés,
 atraí olhares de espanto.

Ainda ontem me vieram dizer
 se eu as vendia.
 Meus pés iriam
 com as flores andar
 sobre o teu silêncio.
 Tua vida
 no meu caminho,
 na caminhada grotesca
 daqueles meus pés floridos.

De tanto serem zombadas

¹⁵ Poemas retirados do site <https://www.hildahilst.com.br/obra>.

morreram adolescentes.
Pobres pés, pobres flores.
murcharam ontem,
Hoje secaram.

E o cotidiano
na minha vida
complicou-se
(1950)

1) Responda as questões sobre o primeiro poema:

- a) O que é o “desejo” no poema?
- b) Como o desejo é descrito e sentido pelo eu-lírico? Para isso observe o vocabulário empregado, sublinhando adjetivos, advérbios e substantivos que descrevem o desejo.
- c) Percebe-se que o poema segue um “tom” misterioso de sutilezas, mas subitamente é rompido. Qual palavra gera essa ruptura? Que sentidos essa palavra traz?
- d) O desejo sexual é um tema que costuma ser abordado por mulheres escritoras? Você esperava ler sobre isso no poema dela?
- e) Procure se lembrar de outros textos lidos. Quais são as representações das mulheres nesses textos no que se refere ao desejo sexual? Os textos são escritos por quem? Hilda Hilst traz outras representações ou mantém a tradição?

2) Responda as questões sobre o segundo poema:

- a) Por que o cotidiano do eu-lírico “complicou-se”?
- b) Você enxerga o eu-lírico como um homem ou uma mulher? Quais elementos apontam essa característica?
- c) Por que as flores foram brotar justamente nos pés do eu-lírico e por que elas atraem olhares de espanto? Elabore hipóteses.
- d) Qual a causa da morte das flores?
- e) Por que o eu-lírico retoma a primeira estrofe no final?
- f) As flores são metáforas (em caso de dúvida, retome com o professor o que são “metáforas”) para que tipo de complicação?

3) Ilustre o primeiro ou o segundo poema de Hilda Hilst focando em um aspecto, pode ser a temática do poema, a construção do eu-lírico, etc. Depois, apresente seu trabalho para a turma justificando a ilustração com o poema. As ilustrações serão expostas na sala de aula junto com uma cópia do poema escolhido.



Aula 3. As próximas aulas serão destinadas para a elaboração do seminário de escrita de autoria feminina. Os alunos irão escolher obras e autoras, pesquisar a biografia delas, analisar seu texto literário e então produzir um cartaz de divulgação do seminário. Os aspectos abordados nessa aula são:

- *Democratização da leitura para democratização da escrita;*
- *Relação autor-texto num processo de interação com o aluno;*
- *Aspectos literários do texto;*
- *Literatura contemporânea.*

Preparação para pesquisa “Você conhece essas escritoras? Você já leu essas escritoras? Ajude a encontrá-la nas páginas dos livros”. No quadro o professor irá transcrever a seguinte lista de nomes de escritoras e correspondentes obras, os alunos escolherão um poema ou conto de uma das escritoras. Vale ressaltar que o nome das autoras, assim como sua produção literária, pode e deve estar sujeito a adaptações por parte do professor de literatura. É importante que os poemas e contos não sejam repetidos pelos alunos, assim, dependendo do número de estudantes, o professor deve acrescentar leituras à lista. Depois o professor dará as instruções para a turma juntamente com uma cópia da leitura escolhida pelos alunos.

Conceição Evaristo – “*Luamanda*”, “*Ana Davenga*” (contos retirados do livro *Olhos d’água*)

Hilda Hilst – “*Amavisse*”, “*Tenta-me de novo*” (poemas)

Adélia Prado – “*Amor feinho*”, “*Casamento*”, “*Ensinar*” (poemas)

Ana Cristina César – “*Flores do mais*”, “*Fagulha*” (poemas)

Elisa Lucinda – “*Última moda*”, “*Mulata exportação*”, “*Aviso que a lua menstrua*”
(poemas)

Orlanda Amarílis¹⁶ – “*A casa dos mastros*” (conto retirado do livro *A casa dos mastros*)

Paulina Chiziane¹⁷ – “*Quem manda aqui?*”, “*Maundlane, o criador*” e “*Mutola*” (contos retirados do livro *As Andorinhas*)

Dina Salústio¹⁸ – “*Liberdade adiada*”, “*A oportunidade do grito*”, (contos retirados do livro *Mornas são as noites*)

INSTRUÇÕES: A partir de agora vocês irão conhecer mais sobre as escritoras brasileiras. Para isso, precisam lê-las e pesquisar um pouco sobre sua produção literária e biografia.

Passo-a-passo da pesquisa:

- a) Escolha uma autora e um conto ou poema;
- b) Pesquise sobre a autora escolhida (anote informações relevantes para dividir com os colegas);
- c) Leia (várias vezes) o conto ou poema que você escolheu;
- d) Pesquise!!! (em livros, em revistas, na internet)

Pesquisa. A primeira pesquisa será realizada na sala de aula. Nesse momento o professor pode dispor da sala de informática (a escola alvo desta pesquisa e para qual será compartilhada o projeto didático de gênero, possui sala de informática). Se a escola não possuir uma, livros didáticos e revistas escolares podem conter informação relevante para a pesquisa dos alunos. Ressalta-se que a pesquisa deve ser aprofundada pelos alunos em casa, pode ser sugerida a biblioteca da cidade como fonte de pesquisa. O professor pode providenciar uma cópia do roteiro inicial de pesquisa abaixo:

- a) Minha autora é: _____
- b) Obras populares dela: _____
- c) Dados úteis e interessantes de sua biografia: _____
- d) Temáticas abordadas: _____

¹⁶ Escritora cabo-verdiana (1924-1914).

¹⁷ Escritora moçambicana (1955).

¹⁸ Escritora cabo-verdiana (1941).

e) Tipo de produção literária: _____

Ainda, seria importante que o professor fizesse menção ao livro didático da escola, de forma que chame atenção para presença ou não de autoras de literatura nele.

f) Conseguiu encontrá-la no livro didático? Descrever como ela é apresentada e quais são as informações e textos dela presentes no livro. Caso não, qual foi a sua principal fonte de pesquisa?

Aula 4. Essa aula é dedicada para uma análise minuciosa do conto/poema escolhido pelos alunos na aula 3 e a segunda etapa que conduzirá até o seminário das escritoras. Os aspectos abordados na aula são:

- *Aproximação da leitura com o contexto e cultura dos alunos;*
- *Particularidades da escrita feminina;*
- *Literatura contemporânea.*

Roteiro de leitura. A análise se refere ao conteúdo literário e estrutural das produções. Conforme a leitura escolhida, os alunos receberão o roteiro para análise de conto ou de poema. O roteiro preenchido fará parte para compor a nota da primeira avaliação.

1- ROTEIRO DE LEITURA PARA CONTO

Nome: _____

Turma: _____

Conto e autora: _____

a) Comente sobre a(s) temática(s) social(is) presentes no conto lido. Trace relações com notícias abordados pela mídia ou situações que você observa em outros espaços. Um escritor homem traria dos mesmos temas, se sim, seriam abordados de modo diferente? Por quê?

b) Descreva os personagens (fisicamente, psicologicamente). Quais são os objetivos e desejos deles? Você consegue enquadrá-los entre as categorias “bons” e “maus”? Você consegue perceber que há um cuidado ou atenção especial para com as personagens femininas? Se sim, aponte e dê exemplos.

c) Como você categoriza o narrador (primeira, terceira pessoa, onisciente, etc.)? Você diria que é um homem ou uma mulher contando a história? Qual a importância do narrador para contar essa história em particular?

- d) Liste e descreva os acontecimentos do enredo. Como a escritora constrói o enredo para tratar dos temas abordados?
- e) Compare o conto lido com um texto de outro período (modernista, realista, romântico). Quais aspectos são diferentes? Quais são semelhantes? Por quais motivos você diria que o conto lido é um texto contemporâneo (tema, linguagem, conflitos)?
- f) Comente sobre os seguintes aspectos da narrativa: espaço, tempo cronológico e psicológico.
- g) Reflita se esse conto se relaciona com a sua vida. Há um personagem, situação, temática ou conflito que você se identifica? Ou reconhece algum traço em outra pessoa?

1- ROTEIRO DE LEITURA PARA POEMA

Nome: _____

Turma: _____

Poema e autora: _____

- a) Comente sobre a (s) temática (s) social (is) presentes no poema lido. Trace relações com notícias abordados pela mídia ou situações que você observa em outros espaços. Um escritor homem traria dos mesmos temas, se sim, seriam abordados de modo diferente?
- b) Como é a linguagem empregada? É coloquial, mais erudita? Há símbolos? Descreva-os. Há figuras de linguagem no poema (eufemismo, metáfora, ironia, etc.)?
- c) Como é a participação do eu-lírico (participa ou descreve)? Você diria que é um homem ou uma mulher narrando o poema? Qual a importância do eu-lírico para a subjetividade do poema?
- d) Através de quais classes gramaticais é construída a subjetividade do poema? Essa subjetividade é identificada como masculina ou feminina? Como você percebe e distingue essas características?
- e) Compare o poema lido com um texto de outro período (modernista, realista, romântico). Quais aspectos são diferentes? Quais são semelhantes? Por quais motivos você diria que o poema lido é um texto contemporâneo (tema, linguagem, conflitos)?

- f) Como é a estrutura do poema? Ele é composto de versos? Há rimas ou é verso-livre? O espaço que o poema ocupa na folha é também um elemento de interpretação?
- g) Reflita se esse poema se relaciona com a sua vida. Há um verso, situação, temática ou conflito que você se identifica? Ou reconhece algum traço em outra pessoa?

Aula 5. Nessa aula será produzido o cartaz de divulgação do seminário que ocorrerá na aula seguinte. A pesquisa que começou na aula 3 e que continuou quando os alunos fizeram análise do conto e dos poemas das escritoras na aula 4 resultará num seminário. Esse cartaz pode ser feito coletivamente ou cada aluno pode produzir um sobre sua escritora de modo individual. Depois de prontos, serão expostos na escola para divulgar o seminário da aula seguinte. Para tanto, será abordado o seguinte aspecto:

- *Democratização da leitura e da escrita através dos textos literários.*

Elaboração do cartaz de divulgação do seminário “*Você conhece essas escritoras? Você já leu essa escritora? Ajude a encontrá-la nas páginas dos livros!*” Cada aluno receberá o anexo abaixo, juntamente com a foto da autora do texto escolhido na aula 3 e analisado na aula 4. As fichas de identificação das autoras serão preenchidas pelos alunos e expostas na escola. Assim, serão divulgadas as escritoras e o Seminário de Literatura de Autoria Feminina, da turma que ocorrerá na aula seguinte.

- a)** Agora é seu dever divulgar a escritora lida, bem como o seminário de literatura da turma. Para isso, capriche na ficha de identificação e na importância da escritora para o mundo literário. Em caso de dúvida, converse com o professor e o colega. Enfeite e decore como desejar.

Ficha:

VOCÊ JÁ LEU ESSA ESCRITORA?

RECOMPENSA: LITERATURA DE QUALIDADE



O seu nome é

Suas obras são

Em sua produção, aborda

Ela é importante para a Literatura porque

Você precisa lê-las, pois



O seu nome é

Suas obras são

Em sua produção, aborda

Ela é importante para a Literatura porque

Você precisa lê-la, pois

AJUDE A ENCONTRÁ-LA!

Onde? Nas páginas dos livros e no Seminário de Literatura de Autoria Feminina na turma _____, no dia _____.

Cartaz elaborado pelo aluno(a) _____

Ficha:

VOCÊ JÁ LEU ESSA ESCRITORA?

RECOMPENSA: LITERATURA DE QUALIDADE



O seu nome é

Suas obras são

Em sua produção, aborda

Ela é importante para a Literatura
porque

Você precisa lê-las, pois



O seu nome é

Suas obras são

Em sua produção, aborda

Ela é importante para a Literatura
porque

Você precisa lê-la, pois

AJUDE A ENCONTRÁ-LA!

Onde? Nas páginas dos livros e no Seminário de Literatura de Autoria Feminina na turma ____, no dia ____.

Cartaz elaborado pelo aluno(a) _____

Ficha:

VOCÊ JÁ LEU ESSA ESCRITORA?

RECOMPENSA: LITERATURA DE QUALIDADE



O seu nome é

Suas obras são

Em sua produção, aborda

Ela é importante para a Literatura porque

Você precisa lê-las, pois



O seu nome é

Suas obras são

Em sua produção, aborda

Ela é importante para a Literatura porque

Você precisa lê-la, pois

AJUDE A ENCONTRÁ-LA!

Onde? Nas páginas dos livros e no Seminário de Literatura de Autoria Feminina na turma ____, no dia ____.

Cartaz elaborado pelo aluno(a) _____

Ficha:

VOCÊ JÁ LEU ESSA ESCRITORA?

RECOMPENSA: LITERATURA DE QUALIDADE



O seu nome é

Suas obras são

Em sua produção, aborda

Ela é importante para a Literatura porque

Você precisa lê-las, pois



O seu nome é

Suas obras são

Em sua produção, aborda

Ela é importante para a Literatura porque

Você precisa lê-la, pois

AJUDE A ENCONTRÁ-LA!

Onde? Nas páginas dos livros e no Seminário de Literatura de Autoria Feminina na turma ____, no dia ____.

Cartaz elaborado pelo aluno(a) _____

Aula 6. O seminário de escritoras que ocorrerá nessa aula pode ser aberto ou não para outras turmas e é a primeira avaliação do projeto didático de gênero. Nessa aula, serão exploradas as temáticas e as estruturas literárias de acordo com a análise dos alunos. Assim, serão abordados os seguintes tópicos:

- *Aproximação da leitura com o contexto e cultura dos alunos;*
- *Particularidades da escrita feminina;*
- *Democratização da leitura e da escrita através dos textos literários.*
- *Literatura contemporânea.*

Seminário de Literatura de Autoria Feminina Para o seminário, os alunos contarão com suas produções (o roteiro de leitura, a ficha de identificação das autoras) e a pesquisa realizada extraclasse. Em um círculo, a turma compartilhará as informações e as análises, um por vez. Caso o professor regente consiga ampliar o seminário para outros alunos, os benefícios serão maiores. Para a apresentação oral, os alunos podem seguir a ordem das produções e análises. De modo a estabelecer critérios para a avaliação, um roteiro de avaliação abaixo pode ser útil para o professor. No final do seminário o professor pode fazer uma síntese dos aspectos abordados.

Roteiro de avaliação do Seminário de Literatura de Autoria

Feminina

Aluno: _____

Turma: _____

1- Conhecimento sobre a vida da autora:

() Ótimo () Bom () Regular () Insatisfatório

2- Conhecimento sobre a obra da autora:

() Ótimo () Bom () Regular () Insatisfatório

3- Conhecimento sobre a leitura realizada:

() Ótimo () Bom () Regular () Insatisfatório

4- Análise do conto/poema lido

() Ótimo () Bom () Regular () Insatisfatório

5- Conhecimento do gênero literário

() Ótimo () Bom () Regular () Insatisfatório

Aula 7. A partir da aula começa a construção da segunda avaliação que é a produção de um conto ou poema pelos alunos. O momento de produção literária é muito

importante para que os alunos, especialmente as meninas, se sintam incluídos no mundo literário que foi discutido durante as últimas aulas. Dessa forma, o preceito que guiará essa aula é a:

- *Democratização da leitura e da escrita através dos textos literários;*
- *Participação do aluno na produção literária;*

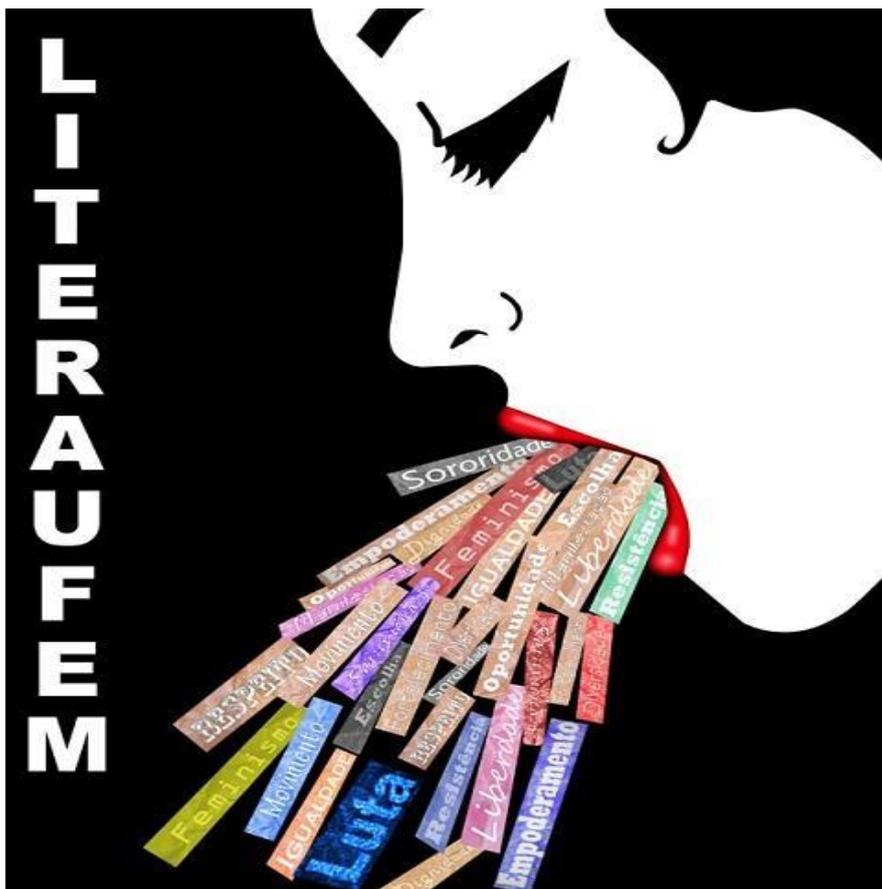
Preparação para produção literária da tarefa “Virei escritor/a!”. No primeiro momento da aula o professor irá exibir um vídeo de marketing da Folha e sua coleção mulheres na literatura. O vídeo tem cerca de trinta segundos e serve como um warm-up para as produções literárias. Link para o vídeo: <<https://www.youtube.com/watch?v=h-zbEyaiez4>>. Em seguida, o professor pode fazer oralmente algumas perguntas para a classe, focando na produção literária feminina e na luta de mulheres por legitimidade nas artes. No segundo momento o professor trará uma imagem e pode exibi-la no projetor ou tirar cópias, as perguntas sobre a imagem também podem ser feitas oralmente.

1- Discuta com seu colega:

- Qual a importância dessa coleção?
- Relembre quais foram as lutas e reivindicações que apareceram ao longo do vídeo.
- Você acha que as obras literárias escritas por mulheres tiveram alguma influência ou impacto para alcançar tais conquistas?
- Esse é um anúncio publicitário, o objetivo principal é vender um produto. Quais as justificativas que o vídeo apresenta para a compra dos livros dessa coleção?

2- Observe a imagem¹⁹ e responda. É um cartaz feito para divulgar a segunda edição do evento de Literatura de Autoria Feminina na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), que aconteceu em fevereiro de 2018.

¹⁹ Imagem retirada do site: < <http://www.ufrpe.br/br/content/ufrpe-promove-segunda-edi%C3%A7%C3%A3o-do-evento-de-literatura-de-autoria-feminina>>. Acesso em 12 de março de 2019.



- Quais palavras você consegue ler no cartaz?
- O que o ato de “vomitar palavras” pode representar?
- Você consegue comparar esse cartaz com a antropofagia (relembre o conceito estudado no Modernismo) em quais aspectos?
- Quais palavras você “vomitaria”?

Produção literária “Virei escritor/a!” Agora chegou o momento dos alunos escreverem seu conto e poema. Para isso o professor dará instruções. Os alunos podem utilizar o resto da aula para a produção e terminá-la em casa ou na aula seguinte.

3- Virei escritor/a! Então, agora é a sua vez de escrever um conto ou poema. Preferencialmente, você deve aplicar no seu texto os conhecimentos de poemas e contos adquiridos ao longo das aulas. Depois de ter lido e analisado um o poema/conto, é hora de você escrever o seu próprio.

Aula 8. A aula oito será dedicada para que os alunos produzam seus textos literários e de preferência que os conclua nessa aula. Nesse encontro, ainda serão exploradas a:

- *Democratização da leitura e da escrita através dos textos literários;*
- *Participação do aluno na produção literária.*

Aula 9. Depois de finalizada a produção, na aula 9, o professor entregará a produção com observações tanto sobre o uso do gênero como o emprego da língua, de modo que os alunos possam reescrever o texto. Para tanto, o professor conta com o roteiro de correção e com o roteiro de reescrita. A aula priorizará os mesmos aspectos da aula anterior:

- *Democratização da leitura e da escrita através dos textos literários;*
- *Participação do aluno na produção literária.*

Roteiro da reescrita. O professor construirá um roteiro para a reescrita das produções literárias. É importante estabelecer critérios para a correção das produções e abaixo há uma sugestão de aspectos essenciais para a correção, os alunos podem levantar outros pontos que consideram importantes. A primeira parte desse roteiro é para o estudo do gênero e dos aspectos literários e a segunda são tópicos de língua. Uma segunda sugestão: os alunos podem trocar os textos no momento de correção.

ROTEIRO DE CORREÇÃO CONSTRUÍDO COM A TURMA

PARTE 1: A literatura e o gênero

A) O gênero.

(as estruturas do gênero: personagens, desenvolveu um enredo, explorou o tempo e o espaço, estrutura poética)

B) O tema.

C) Melhorar:

D) Observações:

E) Símbolos:

PARTE 2: Língua

- (a) Uso de vírgulas.
- (b) Pontuação incorreta ou falta de pontuação.
- (c) Ortografia.
- (d) Concordância verbal.
- (e) Concordância nominal.

Reescrita. Os alunos vão contar com o roteiro de reescrita do texto. É importante que os alunos entreguem a primeira versão, o roteiro de reescrita e a versão definitiva de seu texto literário.

ROTEIRO DE REESCRITA DA PRODUÇÃO

Nome: _____

Título da produção: _____

Tema: _____

Elementos para o meu conto:

- () espaço urbano () narrador em 1ª pessoa
- () espaço rural () narrador em 2ª pessoa
- () personagens complexos () narrador em 3ª pessoa
- () personagens planos () heróis
- () tempo psicológico () anti-heróis
- () tempo cronológico

Busca, desejo ou necessidade do personagem

Dificuldades, empecilhos, obstáculos do enredo

Elementos para o poema:

- () eu-lírico participa do poema
- () eu-lírico não participa do poema () utiliza espaço da folha
- () + satírico () símbolos
- () + religioso () rima

() + épico

() verso-livre

() + lírico

() figuras de linguagem

Símbolos empregados

Vocabulário

Aula 10. A última aula do projeto didático de gênero é para entregar os resultados das produções literárias aos alunos, discutir com eles a produção, compartilharem as experiências e conferir os objetivos alcançados.

Divulgação dos resultados. As produções literárias da turma serão digitalizadas e encadernadas com o título escolhido pela turma e professor regente. Seria interessante produzir mais de uma cópia, disponibilizando em outros ambientes da escola, como a biblioteca. Outra opção que fica a cargo do professor é montar um livro físico, entrando em contato com editoras e patrocinadoras interessadas no projeto educativo e literário, de modo a ampliar o projeto didático de gênero para além da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa procurou trazer contribuições pontuais para o ensino de literatura de autoria feminina na escola, dando ênfase para a relação estabelecida entre o material didático e a leitura de textos de autoria feminina. Assim, procurou-se demonstrar o baixo número de autoras mulheres no livro didático, cabendo, portanto, refletir alternativas e possibilidades de ensino para suprir tais ausências, como o projeto didático de gênero.

Diante disso, foram escolhidos pressupostos teóricos para orientar essa pesquisa, explorados ao longo do texto. A atualidade dos PCN's que persiste principalmente nas suas orientações sobre práticas cidadãs no ambiente escolar e a aula de literatura como um momento para se repensar a cultura que, por sua vez, abrange a produção cultural de autoria feminina. Os preceitos do projeto didático de gênero foram desenvolvidos como possibilidade de esquematizar o conhecimento literário do aluno e nortear o trabalho do professor, além de proporcionar a possibilidade de elaborar produções textuais e do aluno se reconhecer como um produtor de textos e parte integrante do universo literário. *Literatura e autoria* (2006), de Simões, foi outro pressuposto que orientou esta pesquisa para o planejamento de aulas de literatura no que concerne às etapas e os níveis para explorar o texto literário. Outro aspecto de aproximação entre o texto literário e o aluno foram as considerações da Estética da Recepção, consolidando uma interação dialógica entre as partes.

As questões de representação e auto-representação, além da democratização de pluralidade de vozes na literatura contemporânea brasileira, são pontos pertinentes que precisam ser incentivados através de práticas didáticas, e o presente trabalho contemplou este aspecto com os estudos de Regina Dalcastagnè, e considerou essencial ocorrer uma variação no processo de auto-representação de mulheres na literatura, pois além de personagens, elas precisam ser as autoras de seus textos de modo a diversificar a própria produção literária.

Os critérios elencados para a seleção do cânone literário, de Harold Bloom, também foram discutidos. A originalidade que garante determinadas obras no cânone e exclui outras, um dos preceitos para selecionar o texto canônico, foi repensada utilizando as contribuições dos Estudos Culturais. Para compreender a produção

cultural, é necessário olhar para a sociedade que produz e elege seus artefatos culturais, enquanto desconsidera outros.

O livro didático, elemento importante para planejamento de aulas de leitura de textos, conta com critérios de produção essenciais para a pluralidade de vozes e discursos, porém, em muitos materiais, não há equilíbrio entre autores homens e mulheres. Assim, caberá ao professor tornar-se um engenheiro de suas próprias aulas, produzindo tarefas coerentes com a realidade, o que este trabalho trouxe como proposta.

O primeiro capítulo, portanto, estabeleceu as concepções linguísticas e literárias para analisar o livro didático e materiais didáticos, além de nortear a preparação das atividades do projeto didático de gênero, sob a perspectiva de presença de mulheres no ensino médio. Ao adotar os preceitos dos PCN's para analisar e produzir, privilegia-se uma concepção plural na escola, voltada para práticas cidadãs entre os alunos e percebe-se como a literatura de autoria feminina se relaciona com os aspectos norteadores do documento, pois promove respeito e igualdade de gênero. O projeto didático de gênero é apontado logo em seguida como um modo de sistematizar a interação entre texto literário e aluno, além disso, o projeto proporciona uma produção textual e por sua vez a inserção do aluno na produção literária. Além disso, aspectos práticos do ensino-aprendizagem de literatura foram apontados como, por exemplo, as dimensões que o texto pode ser explorado em aula. Os referenciais estabelecidos para a produção de livros didáticos foram brevemente discutidos, de modo a embasar a análise do livro didático feita no capítulo quatro, com critérios do próprio PNLD.

Ao fim do capítulo, discutiu-se como o aluno constrói um repertório de leituras e interage com o texto literário a partir de contextos sócio-históricos variados, construindo significações e ressignificações através do ato da leitura, para tanto usou-se contribuições da Estética da Recepção. Tal interação é diferenciada com o texto de autoria feminina, pois ele é cercado de particularidades (o contexto de produção, as temáticas abordadas, etc.). Nesse sentido, o professor precisa levar esses aspectos em conta, somando com metodologias, na hora de planejar aulas e atividades.

No capítulo seguinte, foram discutidas noções de cânone e da produção e legitimação da cultura, mais especificamente do texto literário. Os aspectos que

qualificam uma obra canônica, de acordo com a visão de Harold Bloom, são a originalidade natural que emana do texto, distinguindo-o dos demais e elevando-o à condição de clássico. Essa concepção, contudo, ignora os contextos de produção complexos e a exclusão ou desqualificação de muitas vozes femininas ao longo de séculos. Adotando outras lentes para analisar a produção cultural, os Estudos Culturais levam em consideração mecanismos políticos que permeiam a produção, por exemplo, o baixo número de mulheres inscritas no cânone literário, um resultado de séculos de distanciamento do feminino da produção de literatura, bem como a desqualificação do seu texto.

Assim, rever o cânone e incluir nomes de mulheres é fundamental para preencher as enormes ausências. Outro ponto a ser considerado é a necessidade de auto-representação, mais do que discutir personagens femininos escritos por homens, é necessário que as mulheres tomem parte da criação literária, produzindo textos significativos socialmente. Desse modo, diante de avanços conquistados, a literatura contemporânea se apresenta repleta de nomes de mulheres, porém é necessário que seus textos sejam lidos e estudados em vários espaços para medir o seu valor literário. Percebe-se, portanto, que ao trabalhar o texto contemporâneo de autoria feminina, o professor possibilita essas discussões e dá visibilidade às autoras, além de aproximar o texto que está sendo produzido num contexto atual do aluno. O presente desenvolvimento deste trabalho orientou-se por tais pressupostos.

No capítulo terceiro, foram apresentados os dados gerados a partir da análise do material didático produzido pelo professor e do livro didático adotado, além de uma breve contextualização da escola em que foi realizada a pesquisa. Durante a entrevista, o professor forneceu dados para refletir sobre o ensino de literatura de autoria feminina. Ele salientou a importância do cânone para compreender a formação histórica e literária brasileira, essa mesma formação pode ser problematizada nas aulas de literatura, de modo que o professor não deva ignorar o cânone para tornar sua aula mais democrática e significativa. Nos materiais que ele disponibilizou para a análise, não houve menção a escritoras mulheres e parte dos nomes que estavam nesse material estão repetidos no livro didático, como é o caso de Fernando Pessoa, mas não se menciona Florbela Espanca, por exemplo, sendo essa também poetisa portuguesa do mesmo período de Pessoa. Ele também comentou que sua seleção de autoras é feita de acordo com o livro didático, esse aspecto corrobora com a

importância que o livro ocupa como uma fonte e seleção de textos. O conteúdo programado da turma deixava espaços para a leitura de textos de autoria feminina, como é o caso das leituras obrigatórias do vestibular da UFRGS e da literatura contemporânea. Como não foi possível analisar o material completo do professor (ele informou ter perdido parte do material), foi necessário voltar a atenção para o livro didático utilizado nas aulas. Explorou-se todas estas dimensões de forma a se refletir sobre um ensino de literatura mais plural na prática da sala de aula.

Diante de tamanha importância, o capítulo quatro foi destinado para a análise e discussão do livro didático. O livro didático *Novas Palavras* não cumpriu com os preceitos enunciados em sua apresentação. Contando com seis mulheres, o livro não expande o conhecimento pessoal do aluno, tal como o seu conhecimento de mundo, pelo simples fato do mundo ilustrado no livro contar com um número inexpressivo de vozes femininas.

Como foi apontado, há diversos nomes de mulheres que o livro poderia trazer, porém não o faz. Esperava-se que ao tratar da literatura contemporânea, ele fosse mais aberto à produção literária feminina, pois entende-se que em outros momentos da literatura brasileira realmente não existam registros de produção por mulheres, de modo que o estudo de autoras mulheres mais contemporâneas possa harmonizar a participação de homens e mulheres no universo literário. Além disso, o texto de autoria feminina não foi estudado com a devida atenção, aspectos da estrutura foram discutidos, porém as características que cercam a literatura feminina como a construção de personagens mulheres, tal como as temáticas abordadas por elas, em grande parte diferentes da masculina, não foram mencionadas. Quando a escrita feminina é tocada com mais propriedade, o texto escolhido, de Paulina Chiziane, não é um texto literário, mas um relato que, ainda que contenha relevância político-social, não pode ser estudado como literatura. Nomes importantes da literatura brasileira como Hilda Hilst e Lygia Fagundes Telles ganham um pequeno box com sua biografia ou então a foto da capa de um de seus livros, porém o verdadeiro reconhecimento e legitimidade não é dado, a produção literária de ambas não é lida.

O capítulo conclui com uma possibilidade de formação docente. Para lidar com a ausência de mulheres no livro didático, o professor, ao tornar-se engenheiro didático, constrói alternativas didáticas, podendo utilizar os recursos que dispõem. Ao estar preparado, o professor pode utilizar os textos do livro didático e adaptar tarefas ou

propor produções textuais, acrescentando outras autoras ou expandindo o estudo de outros nomes.

A engenharia didática é uma das possibilidades, outra foi a produção do projeto didático de gênero. Ele procurou priorizar os aspectos discutidos ao longo da pesquisa, como as características do texto de literatura de autoria feminina e a literatura contemporânea. Privilegiou-se nomes que não estão no cânone brasileiro de modo a expandir o conhecimento literário dos alunos, também nomes canônicos apareceram, como é o caso de Adélia Prado. A pesquisa das autoras, assim como a análise foram tarefas dirigidas, porém os alunos desempenham um papel mais independente e ativo, optou-se dessa forma, pois afinal, a proposta foi pensada para alunos de terceiro ano e espera-se que esses alunos tenham amadurecimento para realizar esse tipo de atividade. A elaboração dos cartazes foi uma forma de corresponder ao objetivo de dar visibilidade às autoras. A produção literária, por sua vez, é um dos vários meios de democratizar a produção do texto literário.

Essa pesquisa foi voltada para o ensino de literatura, assim, um dos pontos que foi abordado no pressuposto teórico é a formação do cânone e a necessidade de repensar o seu papel, pois ele impacta diretamente no ensino de literatura e na formação de leitores. Uma das teorias adotadas para analisar a literatura e, por sua vez, planejar aulas e projetos, são os Estudos Culturais. Ao repensar a produção cultural, os Estudos Culturais proporcionam um ensino plural e crítico de literatura.

A literatura contemporânea feminina precisa ser lida nas escolas, de modo a aproximar os leitores das autoras e despertar no aluno a noção de que a literatura não é um artefato do passado, mas um produto cultural atual, feito por pessoas que compartilham o mesmo espaço-tempo que eles. Dessa forma, trazer esse tipo de literatura aproxima o leitor do autor.

O projeto didático de gênero, por sua vez, foi o resultado prático das discussões tecidas ao longo deste trabalho. Porém, ressalva-se que caberá ao professor de literatura adaptá-lo e complementá-lo para outros contextos de ensino, expandindo a discussão.

As metodologias empregadas e discutidas foram escolhidas porque, na perspectiva da pesquisadora, são as mais indicadas para trabalhar com o texto literário em sala de aula. Ressalva-se, contudo, que há outras metodologias possíveis, práticas e teorias de ensino e interpretação que podem ser mais coerentes com as

realidades de outras escolas, adaptando a temática, a seleção de textos e autoras para outros formatos.

Salienta-se que há limitações neste trabalho. Sobre a limitação do corpus de análise, a pesquisa atingiu apenas uma turma, assim, os dados poderiam variar se a pesquisa fosse feita em uma escala maior e atingisse mais escolas e alunos. Outra possibilidade seria analisar mais livros didáticos ou focar especificamente no material didático produzido pelos professores de literatura na região. Além desses aspectos destacados, a pesquisa poderia ter discutido questões de gênero, como a raça e a classe das autoras que permeiam os textos literários e a não-neutralidade nas escolhas dos textos literários em materiais didáticos. Ainda, o papel da escola para modelar corpos e comportamentos e como o texto literário contribui ou não para esse tipo de acontecimento. Tais limitações ocorreram principalmente em função do tempo necessário para aprofundá-la e expandi-la adequadamente, de forma que pudesse abarcar mais aspectos. Nesse sentido, futuros trabalhos da pesquisadora ou de outros que se interessem pela área são necessários para aumentar o alcance da pesquisa.

Apesar desses aspectos, a importância da pesquisa feita prevalece. Muitas são as salas de aula em que o livro didático é fonte e seleção de textos. Além disso, o PNLD é um programa nacional e o mesmo livro didático analisado atinge uma enorme proporção de alunos brasileiros. Da mesma forma, o projeto didático de gênero disponibilizado na internet pode vir a beneficiar muitos alunos e professores e contribuir para o ensino de literatura de autoria feminina.

Essa pesquisa confirmou o fato de que a literatura produzida por mulheres ainda precisa percorrer caminhos para consolidar seu espaço no cânone e na escola.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Emília; LEITE, Ricardo; FERREIRA, Mauro; ANTÔNIO, Severino. **Novas Palavras**. 3 ed. – São Paulo: FTD, 2016. – (Coleção novas palavras)

AUSTEN, Jane. **Persuasão**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2011.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental** – os livros e a escola do tempo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio):** Linguagem, códigos e suas tecnologias. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2018.

_____. **PCN +** - Linguagens, códigos e suas tecnologias (Ensino Médio). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 21 de setembro de 2018.

BARBIERI, Therezinha. **Ficção Impura**: prosa Brasileira dos anos 70, 80 e 90. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003.

BATISTA, Antônio; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: COSTAVAL, M.G. MARCUSCHI, B. (orgs). **Livros didáticos de Língua Portuguesa**: letramento e cidadania. BH: Ceale, 2008.

CAFIERO, Delaine; Corrêa Hércules. A abordagem de textos literários em livros didáticos de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série. In: COSTAVAL, M.G. **Alfabetização e Língua Portuguesa**: livro didáticos e práticas pedagógicas. BH: Ceale, 2009.

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez lições sobre estudos culturais**. [2. ed., 2 reimp]. – São Paulo: Boitempo, 2016.

CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 1991.

COSTA, Claudia de Lima. **Os estudos culturais na encruzilhada dos feminismos materiais e descoloniais**. Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n. 44, p. 79-103, jul./dez. 2014.

CRESWELL John. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3ª ed. Porto Alegre (RS): Artmed; 2007.

DALCASTAGNÈ, Regina. **A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004**". Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n.º 26. Brasília, julho-dezembro de 2005, pp. 13-71

_____. **A Auto-representação de grupos marginalizados**: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. Letras de hoje. Porto Alegre. V. 42, nº 4, p. 18 – 31, dezembro, 2007.

DESTRI, Luisa. **Lúcida ou lúdica ladina?** A mulher na obra de Hilda Hilst. Revista Comunicare – Dossiê feminino, Volume 14 – Nº 1 – 1º Semestre de 2014.

DOLZ, Joaquim. (2016). **As atividades e os exercícios de língua**: uma reflexão sobre a engenharia didática. D.E.L.T.A., nº 32.1, 2016, p. 237-260. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/delta/v32n1/0102-4450-delta-32-01-00237.pdf>. Acesso em 30 de janeiro.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Editoras, 2016.

_____. : 'minha escrita é contaminada pela condição de mulher negra.' **Nexo Jornal**, 26 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/entrevista/2017/05/26/Concei%C3%A7%C3%A3o-Evaristo-%E2%80%98minha-escrita-%C3%A9-contaminada-pela-condi%C3%A7%C3%A3o-de-mulher-negra%E2%80%99>

_____. "Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio". **Carta Capital**, 13 de maio de 2014. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>

GOMES, Heloisa Toller. Prefácio "Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro". In: EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2016.

GUEDES, Eunice Figueiredo. **Gênero, que é isso?**. Psicol. Cienc. Prof.vol. 15 nº 1-3. Brasília, 1995. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-9893199500010000

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: _____. (Orgs.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa**. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: _____. (Orgs.). **Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar**. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

HILST, Hilda. **Da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

_____. . “Das sombras - entrevista”. Texto originalmente publicado nos *Cadernos de Literatura Brasileira do Instituto Moreira Salles*.1999. Disponível em Instituto Hilda Hilst – Estudos da Casa do Sol. Link: <https://www.hildahilst.com.br/portfolio/das-sombras-entrevista-1999>

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

LAUREADOS COM O NOBEL DE LITERATURA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Laureados_com_o_Nobel_de_Literatura&oldid=54879455>. Acesso em: 19 abr. 2019.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MASON, Jennifer. **Qualitative Researching**. 2 ed. Sage Publications: London.

MEC. *Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018*. 2015. Disponível em:<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/7932-pnld-2018> . Acesso em 29 de março de 2019.

NARDOTTO, Elaine. **Projeto de Extensão “Mulheres na Literatura”**: reflexões sobre Gênero na Rede Federal de Ensino da Bahia, IFBA-Campus Jequié. Revista LínguaTec, Bento Gonçalves, v.2, n.4,p. 47-56, nov. 2017.

PERROT, M. **Práticas da Memória Feminina**. Revista Brasileira de História, v. 8, n. 18, p. 9-18, 1989,.

PRÊMIO JABUTI. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Pr%C3%AAmio_Jabuti&oldid=54484643>. Acesso em: 11 mar. 2019.

SCARSO, Aline. Trabalho doméstico ainda é tarefa feminina. **Brasil de Fato**, 2013. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/node/12241/>>. Acesso em 24 de nov. de 2018.

SCHNEUWILY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SIMÕES, Luciene et al. **Leitura e Autoria**: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Eldebra; 2012.

ZILBERMAN, Regina. **Brasil**: cultura e literatura nos anos 80. Revista Organon, v. 17, n. 17, p. 93-104, 1991.

APÊNDICE 1

Instrumento de entrevista

Escola: _____

Formação: _____

Atuação docente: _____

Quanto tempo trabalha com o ensino de Literatura: _____

1- **Planejamento didático** (seleção de conteúdos, aspectos levados em consideração na hora do planejamento, principais fontes de pesquisa para elaboração de planos de aulas, uso de tecnologias, interdisciplinaridade, critérios e instrumentos de avaliação):

2- **Metodologia de ensino de Literatura** (quais são os textos privilegiados na sala de aula, estudo de períodos literários cronologicamente ou segue outra abordagem, critérios de seleção para obras/autores, como introduz um livro/período literário/autor e quais estratégias empregadas para isso, atividades realizadas pelos alunos com o texto literário):

3- **Contextualização do texto literário** (períodos literários, intertextualidade com outros textos, contextualização histórica da produção da obra, recepção do texto na época, contexto de recepção pelos alunos):

4- **Material** (uso de livro didático nas aulas, acesso ao texto literário: livro físico, xerox, arquivos digitalizados, acervo da biblioteca):

5- **Cânone** (utiliza o cânone literário brasileiro nas aulas, a formação desse cânone, a relação entre cânone e ensino de literatura, utiliza autores fora do cânone literário nas aulas):

6- **O texto literário** (pluralidade de sentidos do texto literário, a “linguagem literária”, relação entre forma e conteúdo, estéticas variadas, relação com artes visuais, artes plásticas, etc.):

7- **Literatura e sociedade** (relação entre Literatura, Sociedade e Cultura, a relação entre “linguagem literária” e a sociedade, o texto como produção de cultura, o texto como fonte de mitos e estereótipos, a importância do texto para formação de identidades):

8- **O professor de literatura** (literatura nas escolas públicas, dificuldades e benefícios de ensinar literatura, o papel do professor, a relevância de tal estudo, as abordagens adotadas no ensino de literatura, hábito de leitura dos alunos, formação na graduação, formação depois da graduação, formações continuadas oferecidas):

9- **Literatura feminina** (utiliza textos de autoria feminina, presença da literatura feminina no cânone brasileiro, importância de trazer esses textos para os alunos, acesso a esses textos, atual conhecimento sobre a produção literária de autoras dentro e fora do cânone literário brasileiro):

ANEXO 1



CONTEÚDOS LITERATURA TERCEIRO ANO

ESCOLA XANGRI-LÁ

Primeiro semestre

- Pré-Modernismo. (revisão)
- Vanguardas Europeias.
- Semana de Arte Moderna.
- Modernismo (3 fases).
- Prosa modernismo.
- Leitura e Análise de obras obrigatórias para o vestibular.

Segundo semestre

- Pós-modernismo.
- Tendências contemporâneas.
- Concretismo.
- Bossa Nova, Jovem Guarda, Tropicália.
- Leitura e análise de obras.
- Literatura rio-grandense

ANEXO 2

A SEMANA DE ARTE MODERNA

FEVEREIRO DE 1922

1822 → 1922

100 anos da Independência do Brasil

ANTECEDENTES DA SEMANA DE ARTE MODERNA

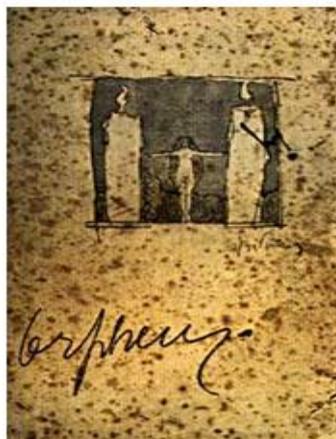
1912 – CHEGADA DE OSWALD DE ANDRADE DA EUROPA

Oswald de Andrade retorna de sua primeira viagem à Europa trazendo consigo as idéias Cubistas e Futuristas. Impressionado com esses movimentos, escreve, em versos livres, o poema "Passeio de um tuberculoso, pela cidade, de bonde". A obra foi tão mal recebida pelo público que o autor a jogou fora. A ida de Oswald à Europa foi muito importante, pois conheceu a técnica do verso livre proposta por Paul Fort. Sentindo a necessidade de remodelar as artes brasileiras, ainda muito influenciadas pelo academicismo, Oswald afirmou:

"Estamos atrasados cinquenta anos em cultura, chafurdados ainda em pleno Parnasianismo."



**PUBLICAÇÃO DA
REVISTA “ORPHEU”,
QUE MARCA O
INÍCIO DO
MODERNISMO EM
PORTUGAL.**

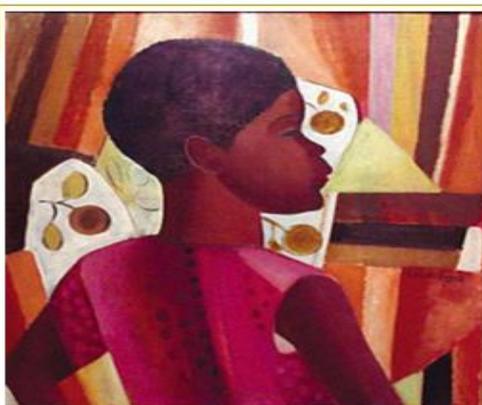


1913 – Exposição de obras de LASAR SEGALL

Lasar Segall, um pintor russo que fixou-se no Brasil, fez uma exposição de pintura Expressionista. Essa mostra, apesar de representar a ruptura com o passado acadêmico, teve pouca repercussão nos meios artísticos.

Algum tempo depois, Mário de Andrade disse o seguinte sobre essa exposição:

“é a primeira exposição de pintura não acadêmica em nosso país”.



Perfil de Zulmira



Duas amigas

1917
EXPOSIÇÃO DE ANITA
MALFATTI,
CAUSANDO O
PRIMEIRO
CONFRONTO ABERTO
ENTRE O VELHO
(MONTEIRO LOBATO
COM O ARTIGO
"PARANOIA OU
MISTIFICAÇÃO") E O
NOVO (JOVENS
ARTISTAS DE SÃO
PAULO).



A estudante



Nu cubista

Paranoia ou mistificação

Monteiro Lobato – crítico de arte de *O Estado de São Paulo*

“Há duas espécies de artistas. Uma composta dos que veem normalmente as coisas (...). A outra espécie é formada pelos que veem anormalmente a natureza e interpretam-na à luz de teorias efêmeras, sob a sugestão estrábica de escolas rebeldes, surgidas cá e lá como furúnculos da cultura excessiva. (...) Embora eles se deem como novos, precursores de uma arte a vir, nada é mais velho do que a arte anormal ou teratológica: nasceu com a paranoia e a mistificação. (...) Essas considerações são provocadas pela exposição da sra. Malfatti onde se notam acentuadíssimas tendências para uma atitude estética forçada no sentido das extravagâncias de Picasso e companhia.”

**ADESÃO DE GRAÇA
ARANHA AO
MOVIMENTO
ARTÍSTICO DOS
JOVENS PAULISTAS.**



TARSILA DO AMARAL



AUTO-RETRATO



OPERÁRIOS



ABAPORU



ANTROPOFAGIA

Desde algum tempo, Tarsila e Oswald de Andrade vinham entretendo um romance, que acabou em casamento no ano de 1926, verificando-se uma junção de propósitos com o início do Movimento Antropofágico.

Foi então que surgiu o seu mais famoso quadro, o 'Abaporu', famoso e valioso, pois em um leilão realizado em 1995, nos Estados Unidos, foi arrematado por cerca de um milhão e meio de dólares!

Tarsila pintou o 'Abaporu' para impressionar Oswald. A intenção era criar um ser antropófago e o nome saiu mesmo de um dicionário de tupi-guarani. Não esperava, porém, tamanho impacto. Chamado por Tarsila, Oswald vai ao ateliê nos Campos Elísios e, ao ver o quadro, exclama: «Mas o que é isso?!» De imediato, telefonou ao amigo Raul Bopp, pedindo-lhe que viesse sem mais demora. E ela que conta:

“Bopp foi lá no meu ateliê, na rua Barão de Piracicaba, assustou-se também. Oswald disse: ‘Isso é como se fosse um selvagem, uma coisa do mato’, e Bopp concordou. Eu quis dar um nome selvagem também ao quadro e dei *Abaporu*, palavras que encontrei no dicionário de Montóia, da língua dos índios. Quer dizer antropófago”.

O casamento dos dois também foi devorado, pouco tempo depois. Em 1930, Tarsila e Oswald se separaram, seguindo cada um seu próprio destino.

A **Semana de Arte Moderna**, também chamada de *Semana de 22*, ocorreu em São Paulo no ano de 1922, de 11 a 18 de fevereiro, no Teatro Municipal.

Durante os sete dias de exposição, foram expostos quadros e apresentadas poesias, músicas e palestras sobre a modernidade, o que deixou indignados alguns escritores e artistas de renome.

Considera-se a Semana de Arte Moderna como ponto de partida do **Modernismo** no Brasil.



Intenção

Colocar a cultura brasileira a par das correntes de vanguarda do pensamento europeu e pregar a tomada de consciência da realidade brasileira.



ANEXO 3



Introdução

**Você já parou para pensar de quantos acontecimentos extraordinários se compõe a história de nosso país?
E de como nós, muitas vezes, sabemos tão pouco sobre eles?
Esta é uma oportunidade de você e seus amigos participarem e aprenderem de uma maneira divertida um pouco mais sobre um desses grandes acontecimentos de nossa história: A Semana de Arte Moderna.**

Introdução

**Nesse jogo você encontrará questões que o farão refletir sobre toda a representatividade da Semana de 1922, seus idealizadores e protagonistas, o conceito de arte moderna e, além de tudo, o levarão a um mergulho em busca de informações acerca de nossa literatura, música e arte!!!!
Não deixe de participar. Saia na frente e venha brincar em nossa webgincana!!!!
Esperamos por vocês**

Desafio

Instruções do jogo:

A Webgincana da Semana de Arte Moderna é muito fácil de ser jogada. No item "REFERÊNCIAS" você encontrará todo o suporte necessário para as respostas das questões que se seguem. Organizem-se em grupos de quatro pessoas para iniciar o desafio.

Anotem as respostas na folha que será entregue.

Boa Sorte!!!!

Pontuação das questões

- ***Cada questão valerá 1 ponto.***
- ***As questões número 4 e 6 valerão 1 ponto e meio.***
- ***As atividades valerão 2 pontos.***
- ***As missões terão o peso de 3 pontos.***

Vamos Lá !

- 1.Em que período ocorreu a Semana de Arte Moderna?**
- 2. Qual o objetivo da semana?**
- 3.Quais os nomes dos participantes da Semana de 22?**

Vamos Lá !

4 - Qual o nome deste monumento e o de seu criador que foi um dos protagonistas da Semana de 22?



Vamos Lá!

5. "Tupi, or not tupi that is the question".... essa frase é um trecho de um famoso manifesto criado por um dos participantes da Semana de 22. Qual era o nome deste manifesto e de seu criador?

Vamos Lá !

6- Esta pintura foi a grande influenciadora na criação do Manifesto Antropofágico. Qual o nome deste quadro e de seu criador?



Vamos Lá !

- 7. Paulicéia Desvairada foi um livro de poemas escrito por qual participante da Semana de 22?**
- 8. Qual escritor, pré-modernista, criticou a exposição realizada por Anita Malfatti?**

Vamos Lá !

- 9. Quais os destaques na música durante a Semana de 22?**
- 10. Em qual local realizou-se a Semana de Arte?**

Atividades

- Agora vocês terão três atividades para desenvolver. Façam uma reprodução bem divertida dos quadros 'A boba', 'Amigos' e 'A feira'.**

Missões

- Sua missão agora é reunir uma obra e uma fotografia de Di Cavalcanti, uma letra de uma música de Villa-Lobos e um retrato de todos os participantes da Semana.
- Reúna também duas fotos diferentes do teatro Municipal e encontre o seu endereço.

Referências

- <http://www.itaucultural.org.br/modernismo/home.html>
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Semana_de_Arte_Moderna
- http://www.tarsiladoamaral.com.br/index_frame.htm
- www.victor.brecheret.nom.br
- http://www.lumiarte.com/luardeoutono/oswald/manifan_tropof.html
- <http://www.mac.usp.br/projetos/percursos/modernistas/malfati.html>
- <http://www.pitoresco.com/brasil/anita/anita.htm>
- <http://www.historiadaarte.com.br/semanade22.html>
- http://www.mundocultural.com.br/literatura1/modernismo/brasil/1_fase/mario_andrade.html
- <http://www.museuvillalobos.org.br/mvl1.htm>

Avaliação

Vencerá a webgincana o grupo que acumular a maior pontuação no jogo, sendo que a equipe que não respeitar as regras terá desconto de pontos. Estas incluem a participação de todos do grupo na resolução das questões e o fazer uso dos sites que foram disponibilizados para pesquisa. Isso não significa que outras fontes não possam ser usadas (desde que haja necessidade).

Conclusão

Parabéns!!!!

**Vocês chegaram ao fim da webgincana.
Esperamos que tenham gostado e
aprendido um pouquinho mais com o
nosso jogo.**

**Obrigada por participar. Que tal pensar
agora sobre tudo o que aprenderam?**

Créditos e Referências

Agradecemos a todos que contribuíram para que este trabalho se realizasse!

- **EDUCA TERRA**
- **WIKIPEDIA**
- **MAC USP**
- **PUC**
- **SITES DAS DEVIDAS REFERÊNCIAS.**

ANEXO 4



FERNANDO PESSOA



Fernando Pessoa: um inventor de almas

O mais importante escritor modernista português foi Fernando Pessoa, famoso pela sua original capacidade de criar heterônimos, ou seja, de inventar “poetas” dotados de autenticidade e total independência. É como se o poeta se desdobrasse em vários outros. Esse desdobramento permite expressar diferentes maneiras de interpretar o mundo.

A invenção da heteronímia pessoana constitui mais uma das manifestações artísticas que põem o passado abaixo e inaugura maneiras nunca imaginadas de criação artística.

Leia um trecho de um poema de Álvaro de Campos, o heterônimo de Fernando Pessoa que representa o mundo moderno.

[...] Maravilhosa vida marítima moderna,
Toda limpeza, máquinas e saúde!
Tudo tão bem arranjado, tão espontaneamente ajustado,
Todas as peças das máquinas, todos os navios pelos mares,
Todos os elementos da atividade comercial de exportação e importação
Tão maravilhosamente combinando-se
Que corre tudo como se fosse por leis naturais,
Nenhuma coisa esbarrando com outra!

Nada perdeu a poesia. E agora há a mais as máquinas
Com a sua poesia também, e todo o novo gênero de vida
Comercial, mundana, intelectual, sentimental, [...]

Os portos cheios de vapores de muitas espécies!
Pequenos, grandes, de várias cores, com várias disposições de vigias,
De tão deliciosamente tantas companhias de navegação! [...]

A mistura de gente a bordo dos navios de passageiros
Dá-me o orgulho moderno de viver numa época onde é tão fácil
Misturarem-se as raças, transporem-se os espaços, ver com facilidade todas as coisas,
E gozar a vida realizando um grande número de sonhos. [...]

1. A que o eu lírico atribui a beleza extraordinária da vida marítima?
2. Pode-se afirmar que, de acordo com o eu lírico, os tempos modernos nada subtraíram da vida humana? Justifique sua resposta.
3. O eu lírico manifesta uma visão muito positiva em relação aos prazeres oferecidos pelos tempos modernos? Justifique sua resposta com uma passagem do texto.
4. De um lado, as opiniões do eu lírico são baseadas numa visão objetiva da realidade; de outro, algumas interpretações são produto de crenças divulgadas pelo Futurismo.
 - a) Identifique uma percepção objetiva do eu lírico em relação à vida moderna.
 - b) Identifique uma interpretação que pode ser considerada produto das ideias futuristas.

1. O eu lírico atribuiu a beleza da vida marítima à perfeição das máquinas e à harmonia que elas provocam.
2. Para ele nada se perdeu: ao contrário, os tempos modernos enriqueceram a vida, pois não só trouxeram novidades tecnológicas como também inauguraram até mesmo novos tipos de vida, como a "comercial, mundana, intelectual, sentimental".
3. Sim, os tempos modernos são positivos, oferecem possibilidades diversas para o homem desfrutar a vida, como se afirma em: " E gozar a vida realizando um grande número de sonhos".
4. **a)** Indicar que os portos estão cheios de embarcações ("vapores") de muitos tipos ou que os navios de passageiros abrigam gente de diversas etnias constitui uma percepção objetiva do eu lírico.
b) Indicar que na vida moderna só existe beleza e benefício constitui uma interpretação contaminada de ideias futuristas.

Álvaro de Campos: um homem perturbado.

O processo de composição da heteronímia pessoana é tão sofisticado que inclui até mesmo a criação de biografia para esses seres inventados. Álvaro de Campos, o poeta-engenheiro, é descrito como um tipo moderno de judeu português, alto, elegante, acostumado com o ritmo das grandes cidades europeias. Formou-se em Engenharia Naval, em Glasgow, e escreve quando está inativo em Portugal. Participou do lançamento da revista *Orpheu* com o poema *Opiário*. Álvaro de Campos, como cada um dos heterônimos, é completamente diferente do criador Fernando Pessoa e apresenta uma visão particular sobre a realidade.

É um homem perturbado que exteriorizou um dos mais significativos paradoxos da vida do século XX: a crença desmedida e a desilusão com o progresso científico e tecnológico. Por isso, tratou em seus versos da euforia e da depressão, da fé na ciência e da descrença numa vida equilibrada; cantou a vida frenética das multidões e o vazio da solidão; em síntese, soube identificar contradições experimentadas pelo homem de seu tempo.

Leia uns versos em que Álvaro de Campos confessa intenso sofrimento.

[...] Estou só, só como ninguém ainda esteve,
Oco dentro de mim, sem depois nem antes.
Parece que passam sem ver-me os instantes,
Mas passam sem que o seu passo seja leve.

Começo a ler, mas cansa-me o que inda não li.
Quero pensar, mas dói-me o que irei concluir.
O sonho pesa-me antes de o ter. Sentir
É tudo uma coisa como qualquer coisa que já vi.

Não ser nada, ser uma figura de romance,
Sem vida, sem morte material, uma ideia,
Qualquer coisa que nada tomasse útil ou feia,
Uma sombra num chão irreal, um sonho num transe. Fernando Pessoa

5. Na segunda estrofe, o poeta declara a derrota de suas tentativas de aliviar a dor, antes mesmo de realizá-las. Essa atitude revela a:

- a) profunda descrença em si mesmo.
- b) certeza de que não há consolo para sua dor.
- c) real intenção de entregar-se ao sofrimento.

6. A linguagem de Álvaro de Campos é marcada comumente por figuras de linguagem que traduzem intensamente os sentimentos do poeta. Identifique a figura de linguagem que caracteriza a construção dos seguintes versos:

- a) "Estou só, só como ninguém ainda esteve"
- b) "O sonho pesa-me antes de o ter."

5. Alternativa B.

6.

- a) Hipérbole.
- b) Paradoxo.

Abaixo as ilusões

A perturbação, em **Álvaro de Campos**, não provoca a inconsciência, a perda da lucidez. Ao contrário, é um poeta que analisa agudamente tanto o mundo como a si mesmo.

O resultado dessa análise é a percepção do quanto ele se distingue dos demais seres humanos.

Leia alguns versos de Tabacaria, de Álvaro de Campos, em que o eu lírico, olhando de uma janela, e vendo o movimento de carros e pessoas numa rua, repara especialmente numa tabacaria. Nela entra e sai muita gente e, seguindo o que acontece nesse cenário, o eu lírico entrega-se a reflexões.

[...] Que sei eu do que serei, eu que não sei o que sou?
Ser o que penso? Mas penso ser tanta coisa!
E há tantos que pensam ser a mesma coisa que não pode haver tantos!
Gênio? Neste momento
Cem mil cérebros se concebem em sonho gênios como eu,
E a história não marcará, quem sabe?, nem um,
Nem haverá senão estrume de tantas conquistas futuras. [...]
Conquistamos todo o mundo antes de nos levantar da cama;
Mas acordamos e ele é opaco,
Levantamo-nos e ele é alheio,
Saímos de casa e ele é a terra inteira,
Mais o sistema solar e a Via Láctea e o Indefinido.
(Come chocolates, pequena:
Come chocolates!
Olha que não há mais metafísica no mundo senão chocolates.
Olha que as religiões todas não ensinam mais que a confeitaria.
Come, pequena suja, come!
Pudesse eu comer chocolates com a mesma verdade com que comes!
Mas eu penso e, ao tirar o papel de prata, que é de folha de estanho,
Deito tudo para o chão, como tenho deitado a vida.) [...] Fernando Pessoa

7. O eu lírico acredita que suas reflexões são comuns a todos seres humanos. Que reflexões são essas, apresentadas nos sete primeiros versos transcritos?

8. O poema estabelece oposição entre "Conquistamos todo o mundo antes de nos levantar da cama" e "Mas acordamos e ele é opaco". Essa oposição pode ser entendida como contraste entre:

- a)** o mundo plenamente compreensível e o mundo confuso dos sonhos.
- b)** pretensão humana de compreensão do mundo e a constatação de que esse desejo é mera ilusão.
- c)** a capacidade de realizar sonhos e a constatação de que esses sonhos realizados não satisfazem.

9. Numa atmosfera de incertezas e frustrações, o eu lírico se depara com uma criança e dirige-se a ela de modo exclamativo; "(Come chocolates, pequena: / Come chocolates!". Com essas frases, o eu lírico incentiva a criança a:

- a)** desfrutar prazeres de maneira espontânea.

10. O eu lírico declara: "Olha que as religiões todas não ensinam mais que a confeitaria" e "Olha que não há mais metafísica no mundo senão chocolates". Nessas frases, o eu lírico refere-se a duas maneiras de explicar a realidade.

a) Quais são elas?

b) O eu lírico acredita na validade dessas explicações?

11. Ainda dirigindo-se à criança, o eu lírico lamenta-se: "Pudesse eu comer chocolates com a mesma verdade com que comes!". Por que o eu lírico é incapaz de agir como a criança?

7. O eu lírico reflete, como tantos outros seres humanos, sobre a própria identidade, sobre as incertezas de quem é, o sentido da vida, as dúvidas em relação ao futuro.

8. Alternativa B. **9.** Alternativa A.

10. a) A religião e a metafísica (a filosofia).

b) O eu lírico parece rejeitar essas explicações, sugerindo que o chocolate, os doces têm mais sentido do que as religiões e a metafísica.

11. Ele é incapaz de agir como a criança porque tudo que faz o leva a pensar. Dessa maneira, pensa constantemente e perde o que é essencial: "Deito tudo para o chão, como tenho deitado a vida".

ANEXO 5

LITERATURA CONCRETISTA



ORIGEM

O concretismo foi um movimento vanguardista que ocorreu nas artes plásticas, na música e na poesia. Surgiu na Europa, na década de 50, e teve seu auge até a década de 60.

PRECURSORES:

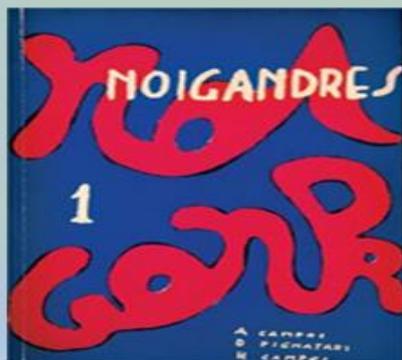
Max Bill (artes plásticas); Pierre Schaeffer (música);
Vladimir Mayakovsky (poesia); Mallarmé;
Apollinaire; Ezra Pound;
James Joyce; Oswald de Andrade;
João Cabral de Melo Neto;
Além dos futuristas e dadaístas.

MOVIMENTO NO BRASIL

Surgiu com a publicação em 1956 da revista *Noigrandes*, que lançou o concretismo na literatura brasileira, com os irmãos Augusto e Haroldo Campos e Décio Pignatari.

REVISTA NOIGANDRES

Augusto Campos traduziu Noigandres como sendo o "Antídoto do Tédio".



PROPOSTAS CONCRETISTAS

Foram apresentadas ao público em 1956, no MASP (foto abaixo), onde ocorreu a Exposição Nacional de Arte Concreta reunindo artistas paulistas e cariocas.



PRINCIPAIS PARTICIPANTES.

- Augusto de Campos;
- Haroldo de Campos;
- Décio Pignatari;
- Ferreira Gullar;
- Ronaldo Azevedo;
- Vladimir Dias Pino;
- Reinaldo Jardim;
- Mário Faustino;
- Oliveira Bastos.

PRINCIPAIS PARTICIPANTES DA EXPOSIÇÃO



Imagem: Ferreira Gullar, poeta brasileiro / SambaQuê / Creative Commons Attribution 2.0 Generic



Imagem: Augusto de Campos, poeta brasileiro / Brazil / GNU Free Documentation License

CARACTERÍSTICAS DA POESIA CONCRETA:

- Ênfase na racionalidade, no raciocínio e na ciência;
- Elaboração artística em busca da forma precisa;
- Uso de figuras abstratas nas [artes plásticas](#).
- União entre a forma e o conteúdo na obra de arte;
- Na literatura, os poetas concretistas buscavam utilizar efeitos gráficos, aproximando a poesia da linguagem a do design;
- Envolvimento com temas sociais (a partir da década de 60).

PRINCÍPIOS:

- *Abolição do verso tradicional*, gerando uma poesia objetiva, concreta, feita quase tão somente de substantivos e verbos;
- Um *linguagem necessariamente sintética*, dinâmica, homóloga à sociedade industrial;
- *O poema transforma-se em objeto visual*, valendo-se do espaço gráfico como agente estrutural: uso dos espaços brancos, de recursos tipográficos, etc.; em função disso o poema deverá ser simultaneamente lido;
- Utilização de paronomásias, neologismos, estrangeirismos; separação de prefixos e sufixos; repetição de certos morfemas; valorização da palavra solta (som, forma visual, carga semântica) que se fragmenta e se recompõe na página.

EXEMPLOS DE POESIAS CONCRETAS

DÉCIO PIGNATARI

beba coca cola
babe cola
beba coca
babe cola caco
caco
cola
cloaca

DÉCIO PIGNATARI

ra terra ter
rat erra ter
rate rra ter
rater ra ter
raterr a ter
raterra terr
araterra ter
raraterra te
rraraterra t
erraraterra
terraraterra

HAROLDO DE CAMPOS

se
nasce
morre nasce
morre nasce morre
renasce remorre renasce
remore renasce
remorre
re
re
desnasce
desmorre desnasce
desmorre desmorre desnasce
nascemorrenasce
morrenasce
morre se

ATIVIDADE 1

Baseado no anúncio publicitário abaixo:

1. Identifique qual é o objetivo da mensagem e quais os recursos utilizados.
2. Qual o público-alvo e o tipo de linguagem?

**Leveosmanomana
nana
eleveoveiomanonona
naExposição
ArteConcretaPaulista**

Waldemar Cordeiro e Grupo Noigandres

Patrocínio: **BR** **PETROBRAS**

Entrada franca
Até 8 de setembro • Centro Universitário Maria Antônia
Rua Maria Antônia, 294 • Vila Buarque
Visitas orientadas - tel.: (11) 3257-2760
www.arteconcretopaulista.com.br

Apoio: **UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

Imagem: Anúncio de divulgação Arte Concreta Paulista / Jornal da Tarde, São Paulo, 20 de agosto de 2002.

ATIVIDADE 2

1. Através de recortes de jornais, produza uma poesia concretista.

ANEXO 6

2. “Ode ao burguês” e o Cubismo. Note que a percepção cubista da linguagem como algo descontínuo, fragmentado, encontra ressonância na própria estruturação enumerativa de “Ode ao burguês”.
 - a) O elemento presente no poema que o torna inteligível, apesar da forma descontínua e fragmentária com que nele o burguês é caracterizado, é a repetição de uma mesma estrutura frasal. Exemplifique.
 - b) A linguagem predominantemente nominal é outro traço cubista presente no poema. Identifique alguns exemplos desse tipo de linguagem ao longo da primeira estrofe.
3. “Ode ao burguês” e o Dadaísmo.
 - a) Relacione o título do poema ao seu conteúdo, explicando o caráter dadaísta de tal relação.
 - b) Na sua opinião, por que o tom predominante no poema lembra as principais propostas dadaístas?
4. “Ode ao burguês” e as vanguardas europeias. Agora é o momento de declamar o poema, procurando incorporar, ao longo da declamação, seu tom vanguardista.

E MAIS...

Debate interdisciplinar

Com o apoio do material indicado na seção “Navegar é preciso”, enumere e discuta pontos positivos e negativos do desenvolvimento das ciências e da tecnologia no século XXI.

A SEMANA DE ARTE MODERNA

LEITURA

Tarsila

(fragmento)

[...]

Personagens:

Tarsila

Oswald de Andrade

Mário de Andrade

Anita Malfatti

Voz de homem em *off*

Voz feminina em *off*

Cenário:

Único e polivalente. As mudanças de cena devem ser marcadas pela luz e pela música. Telas de Tarsila em suas diferentes fases.

Música:

Villa-Lobos, Sousa Lima e Satie.

NAVEGAR É PRECISO

As sugestões deste capítulo possibilitam perceber a intensidade tanto da euforia quanto do desencanto que marcaram o século XX. Pesquise na internet os seguintes filmes:

- **Viagem à Lua** (direção de George Méliès, França, 1902). Tematiza a euforia pelo cinema e pelas conquistas tecnológicas que ainda estavam por vir, como a ida do homem à Lua.
- **Frankenstein** (direção de J. Searle Dawley, EUA, 1910). Baseado na obra homônima de Mary Shelley, **Frankenstein** ilustra o desencanto do século XX, já que a criatura tecnologicamente construída transforma-se em monstro e liberta-se do domínio de seu criador.
- **Nós que aqui estamos por vós esperamos** (direção de Marcelo Masagão, Brasil, 1999). Inspirado na obra **A era dos extremos**, do historiador britânico Eric Hobsbawm, e com música de Win Wenders, o filme faz uma retrospectiva das principais mudanças que marcaram o século XX e destaca os contrastes de um mundo marcado pelo desenvolvimento tecnológico, pelas duas grandes guerras, pela banalização da violência, entre outros temas.

JULHO DE 1922. Tarsila, de combinação, ajeita as meias e as ligas. Depois, diante do espelho, pinta os olhos, os lábios em forte tom vermelho, coloca os brincos e finalmente enfia um lindo vestido *poiret*. Ela examina-se vaidosa e aprova o que vê.

Enquanto ela se arruma em *off*, sua própria voz, cinquenta anos depois.

TARSILA — Eu cresci numa fazenda de café entre rochas e cactos... era muito livre, corria muito, brincava, subia em muros, em árvores e fazia bonecas de mató. Fora isso, tudo respirava França. Nossos sabonetes, nossas leituras, até os vestidos e os laços de fita eram franceses.

VOZ DE HOMEM EM *OFF* — A senhora disse uma vez que gostaria de ter sido pianista.

TARSILA EM *OFF* — Foi a timidez que me empurrou para a pintura, mas eu morria de medo de me apresentar em público. Mas às vezes eu tocava com o Mário de Andrade, na época em que éramos do Grupo dos Cinco.

VOZ DE HOMEM EM *OFF* — Quem fazia parte desse grupo?

TARSILA EM *OFF* — Oswald e o Mário de Andrade, o Menotti del Picchia, Anita Malfatti e eu... A gente se reunia na minha casa e depois saíamos na Cadillac do Oswald de Andrade... Fizemos passeios memoráveis pela Pauliceia Desvairada... E eu me sentia muito honrada de fazer parte do grupo que tinha feito a Semana...

VOZ DE HOMEM EM *OFF* — Mas a senhora não participou da Semana.

TARSILA — Não. Eu só cheguei meses depois.

Foco sobre uma série de fotos da semana. Sobre as fotos, a voz de Mário em *off*. Fecha com um *close* de Mário.

VOZ DE MÁRIO EM *OFF* — Mas como tive coragem para dizer versos diante de uma vaia tão barulhenta que não dava para ouvir nem o que o Paulo Prado me gritava na primeira fila de poltronas? Como pude fazer uma conferência sobre artes plásticas na escadaria do teatro, cercado de anônimos caçoando e me ofendendo a valer?

TARSILA EM *OFF* — Que coragem, Mário.

Luz na cena onde Tarsila elegantemente vestida está agora em seu ateliê com Oswald, Mário e Anita. Mário no centro do palco.



Alguns dos organizadores e participantes da Semana de Arte Moderna. Mário de Andrade é o terceiro da esquerda para a direita e Oswald está sentado no chão.

MALFATTI, Anita. Tropical. 1917. Óleo sobre tela, 77 x 102 cm. Pinacoteca do Estado de São Paulo, São Paulo.



Tropical (1917), de Anita Malfatti.

MÁRIO — A minha coragem vinha do entusiasmo dos outros! Sozinho eu não teria suportado aquela tempestade de achincalhes! Era o entusiasmo do Oswald que me embebedava! Por mim eu tinha batido em retirada!

ANITA — Era o que eu tinha vontade de fazer, mas estava absolutamente paralisada. OSWALD — Você está paralisada desde aquela exposição de 1917!

ANITA — Se você tivesse sido desancado como eu fui pelo Monteiro Lobato, também teria ficado sem ação!

OSWALD — Se você quer saber, era o Lobato que devia ter sido o chefe do nosso movimento, e não a besta do Graça Aranha!

ANITA (*Incrédula*) — O homem que acusou minha arte de anormal e mentirosa, chefe do movimento modernista?! Vocês estão malucos!

MÁRIO — O Lobato estava num momento desinspirado! Mas quem escreveu **Urupês** caminha à nossa frente!

ANITA — Mário, ele disse que a minha arte é pura mistificação!

[...]

MÁRIO — Anita, você nos deu o Expressionismo! O impacto daquela exposição de 17 foi a coisa mais importante que me aconteceu! A sua pintura pra nós foi uma epifania, uma verdadeira revelação!

ANITA — Eu estou pagando até agora o preço dessa revelação! (*Pegando um copo de alguma coisa*) Eu não sei onde estava com a cabeça de me juntar a vocês nessa aventura da Semana!

MÁRIO (*Para Tarsila*) — Pena que você não estava aqui em fevereiro! Tenho certeza de que tinha ido conosco pras trincheiras!

TARSILA — Acho que não. Eu não faço arte moderna.

OSWALD (*Chocado*) — O quê???

TARSILA — Para ser franca, não tenho grande afinidade com as novas escolas! [...] Eu sou uma caipira de Capivari onde quer que esteja!

[...]

OSWALD — Então abra os olhos e veja o que Léger e Picasso estão fazendo!

TARSILA — Lamento decepcioná-lo, mas o Cubismo não me impressiona!

OSWALD — Cubismo não é só o que faz o Léger, é a reação construtiva de toda a pintura moderna!

[...]



AMARAL, Tarsila do. São Paulo (Gazo), 1924. Óleo sobre tela, 50 x 60 cm. Coleção particular

São Paulo (Gazo) (1924), de Tarsila do Amaral.

AMARAL, Maria Adelaide. **Tarsila**. São Paulo: Globo, 2004. p. 13-17.

◆ Em tom de conversa

1. Note que o texto apresenta, quanto ao modo de narrar a história, diferenças essenciais em relação a romances e contos.
 - a) Em **Tarsila**, quem age e conta os fatos? Existe um narrador responsável pela apresentação do que acontece?
 - b) No texto, há trechos escritos inteiramente com letras maiúsculas ou entre parênteses, em itálico. Para que servem esses recursos? Que informações são dadas por esses trechos?
 - c) Na sua opinião, o que indica a expressão “em *off*”, que aparece algumas vezes no início do texto?
 - d) A que gênero literário pertence esse texto, produzido não apenas para ser lido, mas também para ser visto? Justifique sua resposta, mencionando características do texto.

◆ Releitura

Escreva
no caderno

Leia um trecho da “Cantiga”, de Luís de Camões, feita a partir do seguinte mote: “Menina dos olhos verdes, / por que me não vedes?”, para responder ao que se pede.

• Eles verdes são,
e têm por usança
na cor, esperança
e nas obras, não.
Vossa condição
não é d’olhos verdes,
porque me não vedes.

• CAMÕES, Luís de. In: _____. **Obra completa**.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988. p. 469-470. •

- a) Que semelhança formal há entre o “Poema dos olhos da amada” e a “Cantiga”, de Luís de Camões?
- b) E quanto ao conteúdo, em que sentido os poemas se aproximam? Elabore sua resposta interpretando a imagem dos “olhos” em ambos os textos.

Cecília Meireles, a poeta de essências delicadas e sutis

A poesia de Cecília Meireles volta-se para a imaterialidade das intuições, das sensações, das percepções mais sutis não do corpo, fadado a consumir-se, mas do espírito, das essências imortais. A consciência de que tudo é efêmero, fugaz, ilusório leva-a a buscar a perenidade que reside no impalpável, no transcendente, no metafísico.

Os temas mais frequentes de Cecília são a passagem do tempo, a transitoriedade da vida, a efemeridade da experiência humana, cujas perdas procura resgatar por meio da memória, da imaginação, da “viagem” abstrata em busca de estados anímicos místicos, interiorizados.

Influenciada por filosofias religiosas orientais, Cecília combina uma espiritualidade fina com um modo delicado de perceber o mundo. Daí a leveza, a suavidade de sua poesia, vazada em versos curtos, musicais e imagéticos.

A linguagem poética de Cecília apresenta fortes elementos simbolistas, o que a torna a renovadora dessa tradição no Brasil, com traços estilísticos que têm sido chamados de pós-simbolistas. Mesmo em **Romanceiro da Inconfidência** (1953), obra lírico-épica na qual recriou literariamente os personagens e os acontecimentos históricos da Inconfidência Mineira, a crítica social inerente ao tema — a luta da liberdade contra a tirania — dá-se em tom de lamento, numa perspectiva mais de contemplação indignada, de comoção humana, que de análise intelectual.

Principais obras de Cecília Meireles

- **Nunca mais... e poema dos poemas** (1923); **Viagem** (1939); **Vaga música** (1942); **Mar absoluto** (1945); **Romanceiro da Inconfidência** (1953); **Metal Rosicler** (1960); **Solombra** (1963).



Acréscimo UFF/Fotopress

LEITURA

Reinvenção (fragmento)

A vida só é possível
reinventada.
Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...
Ah! tudo bolhas
que vêm de fundas piscinas
de ilusionismo... — mais nada.
[...]

MEIRELES, Cecília. In: _____. **Poesia completa**.
Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. p. 195.

Releitura

Escreva
no caderno

1. Que traço de estilo fortemente presente nos textos de Cecília Meireles contribui para a criação do tom imaterial, evanescente, que caracteriza o fragmento? Justifique.
2. Releia o poema e identifique o trecho que justifica o que o sujeito lírico afirma no início: “A vida só é possível / reinventada”.

Murilo Mendes, o poeta surrealista

A obra de Murilo Mendes, iniciada com poemas humorísticos que satirizam a História do Brasil, na mesma perspectiva crítico-paródica de Oswald de Andrade, evolui para uma dimensão surrealista sem igual em nossa literatura.

O universo onírico e alucinatório desse movimento de vanguarda está presente nas criações do poeta, cuja linguagem se constitui de imagens em que predomina a plasticidade: a aproximação entre a poesia e a pintura moderna, de caráter abstrato.

Mas Murilo Mendes não recorre apenas às formas propostas pelo movimento surrealista. As *imagens delirantes que cria denunciam o caos e a injustiça do mundo moderno*. É sua concepção de mundo que elas revelam.

Poeta cósmico e social, místico e ao mesmo tempo erótico, Murilo Mendes concilia em seus poemas a tensão entre o profano e o sagrado, elegendo a mulher, que atinge proporções míticas em muitos deles, como uma de suas principais fontes de inspiração.

Obras de Murilo Mendes

- **Poemas** (1930); **História do Brasil** (1932); **Tempo e eternidade** (em parceria com Jorge de Lima, 1935);
A poesia em pânico (1938); **O visionário** (1941); **Mundo enigma** (1945); **Poesia liberdade** (1947).

Cecília Meireles (1901-1964)

Carioca como Vinícius, Cecília passou a infância no Rio, em contato com a avó materna, açoriana. No começo da carreira, fez parte do grupo espiritualista católico Festa, do qual posteriormente se afastou. Dedicou-se ao Magistério, de início como professora primária e posteriormente como professora de Literatura Brasileira nas Universidades do Distrito Federal e do Texas.

Viajou por vários países, como México e Índia, mas se deteve principalmente em Portugal, onde ganhou reconhecimento como uma das maiores vozes poéticas de língua portuguesa contemporânea. Faleceu no Rio de Janeiro.



Retrato de Murilo Mendes (1930), de Alberto Veiga Guignard.

GUIGNARD, Alberto Veiga. Retrato de Murilo Mendes. 1930. Óleo sobre tela, 60,3 x 52,3 cm.

Clarice Lispector

Em 1944, aos 22 anos, Clarice Lispector estreou na literatura brasileira com **Perto do coração selvagem**, romance que causou estranheza à crítica pela novidade que trazia: a rarefação do enredo, da ação, abrindo espaço ao mergulho nas profundezas do subconsciente, à sondagem do mundo interior.

Além de outros romances, como **O lustre** (1946), **A cidade sitiada** (1949), **A maçã no escuro** (1959), **A paixão segundo G. H.** (1964), **Uma aprendizagem ou o Livro dos prazeres** (1969), **Água viva** (1973) e **A hora da estrela** (1977), Clarice publicou alguns livros de contos. **Laços de família** (1960), o primeiro deles, constitui um fascinante desvendamento do universo familiar e, em especial, da “doce náusea” da condição feminina dentro desse universo. **Felicidade clandestina** (1971), **Um sopro de vida** (1978) e **A bela e a fera** (1979) são outras obras da escritora.

Clarice Lispector (1920-1977)

Considerada uma escritora complexa e avessa às classificações, de grande projeção no Brasil e no exterior, Clarice Lispector nasceu em Tchetchelnik, aldeia da Ucrânia. De família judia, emigrou com o pai, a mãe e duas irmãs para o Brasil aos 2 meses de idade. Passou a infância no Recife e se mudou para o Rio de Janeiro entre os 12 e os 13 anos. Mais tarde formou-se em Direito, trabalhou como jornalista e se naturalizou brasileira.

Em 1943, casou-se com o diplomata Maury Gurgel Valente. Por causa da profissão do marido, viveu dezesseis anos fora do Brasil. Em 1959, separou-se e regressou ao país com os dois filhos, fixando-se, até o final da vida, no Rio de Janeiro.



Acervo IUPERJ/Inepes

LEITURA

A hora da estrela

(fragmento)

Escrevo neste instante com algum prévio pudor por vos estar invadindo com tal narrativa tão exterior e explícita. [...]

Como é que sei tudo o que vai se seguir e que ainda o desconheço, já que nunca o vivi? É que numa rua do Rio de Janeiro peguei no ar de relance o sentimento de perdição no rosto de uma moça nordestina. Sem falar que eu em menino me criei no Nordeste. Também sei das coisas por estar vivendo. Quem vive sabe, mesmo sem saber que sabe. Assim é que os senhores sabem mais do que imaginam e estão fingindo de sonsos.

[...] A história — determino com falso livre-arbítrio — vai ter uns sete personagens e eu sou um dos mais importantes deles, é claro. Eu, Rodrigo S. M. Relato antigo, este, pois não quero ser modernoso e inventar modismos à guisa de originalidade. Assim é que experimentarei contra os meus hábitos uma história com começo, meio e “gran finale”, seguido de silêncio e chuva caindo.

[...] O que escrevo é mais do que invenção, é minha obrigação contar sobre essa moça entre milhares delas. E dever meu, nem que seja de pouca arte, o de revelar-lhe a vida.

Porque há o direito ao grito.

Então eu grito.

Grito puro e sem pedir esmola. Sei que há moças que vendem o corpo, única posse real, em troca de um bom jantar em vez de um sanduíche de mortadela. Mas a pessoa de quem falarei mal tem corpo para vender, ninguém a quer, ela é virgem e inócua, não faz falta a ninguém. Aliás — descobro eu agora — também eu não faço a menor falta, e até o que escrevo, um outro escreveria. Um outro escritor, sim, mas teria que ser homem porque escritora mulher pode lacrimejar piegas.

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. p. 12-14.

Releitura

Escreva
no caderno

Em **A hora da estrela**, último romance de Clarice Lispector, a escritora se propõe a contar a história de Macabéa, uma nordestina anônima que, como muitos outros, vai tentar a vida numa “cidade toda feita contra ela”, a cidade do Rio de Janeiro.

O fragmento lido pertence ao início do romance e exemplifica bem como ele é construído em sua totalidade: por meio da associação entre ações e digressões metalinguísticas sobre o ato de escrever e sobre o texto que vai sendo escrito.

1. Identifique no texto fragmentos que exemplificam os comentários críticos a seguir:

- a) Convém ressaltar que o recurso à ironia é uma maneira de dissimular a comoção que perturba a autora, ao longo da narrativa, sobre a condição miserável da nordestina, “virgem e inócua”. Assim, Clarice Lispector se traveste em Rodrigo S. M., um autor-personagem masculino, que não se permite qualquer sentimentalismo ou apelos ao sublime.

BESECHI, Edna. *Literatura para Fuvest 2000*. São Paulo: Ateliê, 1999. p. 285.

- b) A importância do narrador-autor decorre do duplo processo narrativo por ele desenvolvido; paralelamente à história da nordestina Macabéa, vai narrando o próprio ato de narrar, e assim desvenda, metalinguisticamente, o “drama da linguagem” encenado pelo texto clariceano, na feliz expressão do crítico Benedito Nunes.

BESECHI, Edna. *Literatura para Fuvest 2000*. São Paulo: Ateliê, 1999. p. 282-283.

2. Considerando que Clarice Lispector sempre foi vista como uma escritora intimista, que faz sondagem do mundo interior, responda:

- a) De acordo com o texto, qual é o motivo do pudor do narrador, ao escrever?
- b) Que passagem do texto exemplifica a ideia de que **A hora da estrela** é uma narrativa que foge ao perfil intimista da autora?
- c) O que a passagem transcrita no item **b** indica sobre o tipo de narrativa que será escrito? Por quê?
- d) O trecho que você leu de **A hora da estrela** confirma a resposta dada ao item **c**? Explique.
3. Em “É que numa rua do Rio de Janeiro peguei no ar de relance o sentimento de perdição no rosto de uma moça nordestina”, a autora indica a motivação pela qual escreve.
- a) Que outra passagem do texto reforça essa motivação?
- b) De que tipo de motivação se trata? Em que estilo literário recentemente estudado encontramos essa mesma motivação?

O QUE DIZEM OS ESPECIALISTAS

A leitura de Clarice é difícil e trabalhosa. Exige do leitor a mesma atenção concentrada e tensa, mas também o mesmo intenso abandono que se intui presente no ato da escrita. Se Clarice escreve com o corpo, o seu leitor não pode lhe conceder apenas a fria racionalidade de seu intelecto. Deve deixar-se invadir, aceitar a agressão. Escrita-música: mas não a harmonia apolínea e ritmada de Mozart: antes o misterioso, sensual, turvo, mortífero magma mozartiano. Com repentinas iluminações, sulfúreas fosforescências de fogo-fátuo.

Às vezes, a página pega-nos como uma droga, uma súbita alegria do corpo todo, por simpatia, sintonia, revelação. Outras vezes, queremos recusá-la como um prato demasiado gorduroso, álcool puro sem base material. Daí as razões de sua popular impopularidade. Seus fãs são como uma confraria de adeptos, sempre a relembrarem-se, um ao outro, não episódios ou personagens, nem situações ou palavras [...] mas a reviverem sensações: um cheiro, um arrear de pele, um vazio de alma.

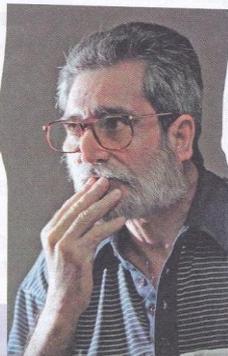
PICCHIO, Luciana Stegagno. Epifania de Clarice. *Remate de Males*, Campinas, Unicamp, n. 9, p. 18, 1989.

sim, uma literatura de fato nacional é desenvolvida por jovens escritores angolanos, como atesta a revista **Mensagem** (1949-1954), órgão da Casa dos Estudantes do Império (Lisboa), núcleo cultural e político por meio do qual há a divulgação de poesia, conto, ensaio e crítica. Os intelectuais africanos progressistas que vivem em Portugal continuam ligados aos que permanecem na África. Dessa ligação, surge a primeira divulgação pública da poesia africana de expressão portuguesa.

Na década de 1960, período violento da guerra colonial e da censura, aumenta a repressão à cultura. Escritores que participam da luta armada são silenciados, presos e exilados.

No início da década de 1970, a atividade literária em Angola reanima-se, tanto por iniciativas individuais quanto por outras, em grupo, graças à ação literária e cultural do MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola).

O período de descolonização (a partir de abril de 1974), entretanto, foi o que permitiu que se desenvolvessem as condições necessárias para a construção de uma cultura desalienada, com perspectivas editoriais e diversidade de autores.



Pepetela, escritor angolano, em 2010.

FIQUE SABENDO

Angola

Angola conseguiu a independência em 1975, antes de Moçambique, em 1976. Ambos os países instauraram um regime político pró-soviético, enquanto Portugal substituiu o modelo socialista, por um regime democrático.

As outras ex-colônias africanas, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, partiram do mesmo modelo de regime de Angola e Moçambique, adaptando-o de acordo com suas experiências específicas.

O processo de independência em Angola deu-se após uma guerra civil entre as diversas facções independentistas: o MPLA (Movimento Popular de Libertação de Angola) — o partido no poder, pró-soviético —, a UPA (União dos Povos de Angola) e o Unita (Movimento Nacional para a Independência Total de Angola), além da FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), estes três mais próximos do Ocidente.

Essa guerra mantém-se nos dias atuais: o MPLA, partido do governo, e o Unita, partido do "Galo Negro", continuam em antagonismo, num país cuja riqueza em matérias-primas não consegue espaço de florescimento, em razão da destruição, da fome e das mutilações mantidas pela contínua luta fratricida. A população é arrasada pela fome, apesar dos movimentos de ajuda humanitária e dos esforços pela paz.

LEITURA

Como mostra no texto corajoso e lúcido que você vai ler, a moçambicana Paulina Chiziane percorreu um longo caminho até tornar-se escritora. Profundamente ligada às suas raízes e aos temas femininos, lutou e luta por encontrar espaço numa cultura ainda com fortes traços colonialistas e machistas.

Eu, mulher

(fragmento)

[...]

Na etnia tsonga (minha etnia) quando uma rapariga nasce, a família e os amigos saúdam a recém-nascida dizendo: *hoyo-hoyo mati* (bem-vinda a água), *atinguene tipondo* (que entre o dinheiro), *hoyo-hoyo tihomo* (bem-vindo o gado). O nascimento de uma rapariga significa mais uma força de ajuda a transportar água, mais dinheiro ou gado cobrado pelo lobolo.

Na infância a rapariga brinca à mamã ou à cozinheira, imitando as tarefas da mãe. São momentos muito felizes, os mais felizes da vida da mulher tsonga. Mal vê a primeira menstruação, é entregue a marido por vezes velho, polígamo e desdentado. À mulher não são permitidos sonhos nem desejos. A única carreira que lhe é destinada é casar e ter filhos.

Foi neste ambiente que eu nasci, numa família de pai, mãe e oito filhos. Pertencço a uma família pequena comparada com as restantes onde havia duas ou mais esposas. Como me tornei escritora? É algo que não sei responder. Apenas posso dizer que a escrita escolheu-me, da mesma forma que a natureza me tornou mulher. Posso confirmar que a minha vivência também contribuiu para conduzir-me a este caminho.

As minhas memórias mais remotas são das noites frias à volta da lareira, ouvindo histórias da avó materna. Nas histórias onde havia mulheres, elas eram de dois tipos: uma com boas qualidades, bondosa, submissa, obediente, não feiticeira. Outra era má, feiticeira, rebelde, desobediente, preguiçosa. A primeira era recompensada com um casamento feliz e cheio de filhos; a última era repudiada pelo marido, ou ficava estéril e solteirona.

[...]

Aos seis anos de idade abandonei o campo com meus pais e fomos viver no subúrbio da cidade. Entrei na escola católica. Apesar das grandes diferenças na educação da casa e da escola, encontrei harmonia na matéria que dizia respeito ao lugar da mulher na vida e no mundo. A educação tradicional ensina a mulher a guardar a casa e a guardar-se para pertencer a um só homem. A escola também ensinava a obediência e a submissão e preparava as raparigas para serem boas donas de casa, de acordo com o princípio cristão.

Nas ruas do subúrbio sentia imensas saudades da vida livre e dos passeios nos campos. Para matar a saudade passava o tempo desenhando paisagens na tentativa de restaurar o paraíso perdido da primeira infância. Já adolescente, sonhei em tornar-me pintora. A família disse que não. A escola disse que não. A sociedade também disse que não. Porque não é bom para uma mulher. Porque pintura é arte e o artista é marginal. Eu estava a ser educada para ser uma boa mãe e esposa. Recalcaram o meu sonho e não o fizeram por mal, queriam apenas proteger-me porque se preocupavam com o meu destino. Deixei de pintar paisagens. Nas horas vagas, divertia-me tentando descrever as mesmas paisagens, realizando de forma alternativa o sonho da pintura. Foi assim que penetrei nos caminhos traçados por Deus e pelos homens.

[...]

Escrevi a minha primeira obra debaixo de estrondos e ameaças de morte. Publiquei-a. Escrevi a segunda debaixo do mesmo ambiente. Está no prelo. Trabalhar numa atmosfera de morte é minha forma de resistir. Ninguém tem o direito de interromper os meus sonhos. Mesmo que a maldita guerra não termine, se a morte não me ceifar, escreverei o terceiro.

[...]

CHIZIANE, Paulina. **Eu, mulher... por uma nova visão de mundo.** Belo Horizonte: Nandyala, 2013. p. 8-10, 15.

lobolo: dote que, em Moçambique, o noivo paga à família da noiva para casar-se com ela;

no prelo: em processo de edição e impressão; prestes a ser publicado;

ceifar: abater, destruir.

Paulina Chiziane (1955-)

Paulina Chiziane nasceu nos subúrbios da cidade de Maputo, anteriormente chamada Lourenço Marques, em Moçambique. De família protestante, na qual se falavam as línguas chope e ronga, aprendeu a língua portuguesa na escola de uma missão católica. Começou os estudos de Linguística na Universidade Eduardo Mondlane, embora não tenha concluído o curso.

Participou da cena política de seu país como membro da Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique), na qual militou durante a juventude. Mais tarde, deixou de se envolver na política para se dedicar à escrita e à publicação das suas obras. Entre as razões da sua escolha estava a desilusão com as diretivas políticas do partido Frelimo pós-independência, principalmente por suas hipocrisias em relação à liberdade econômica da mulher.

Iniciou a sua atividade literária em 1984, com contos publicados na imprensa moçambicana. Com seu primeiro livro, **Balada de amor ao vento** (1990), tornou-se a primeira mulher moçambicana a publicar um romance. Em 2003, recebeu o Prêmio José Craveirinha de Literatura pela obra **Niketche: uma história de poligamia**.

Atualmente, Paulina vive e trabalha na Zambézia, província de Moçambique.

Suas principais obras são: **Ventos do apocalipse** (1993); **O sétimo juramento** (2000); **Niketche: uma história de poligamia** (2002); **O alegre canto da perdiz** (2008); **As andorinhas** (2009); **Na mão de Deus** (2013); **Por quem vibram os tambores do além** (2013).



André Pinheiro

Poesia: da década de 1980 à atualidade

Alguns poetas, que iniciaram sua produção nos anos 1960 e 1970, atingem a maturidade nas décadas seguintes, numa ampla variação de registros que inclui a influência da poesia clássica, da poesia modernista de 22 e/ou das novas vanguardas da década de 1950: Hilda Hilst (SP), Adélia Prado (MG), Manoel de Barros (MT), Ana Cristina Cesar (RJ), Armando Freitas Filho (RJ), Glaucio Mattoso (SP), Duda Machado (BA), Francisco Alvim (MG), Chacal (RJ), Adriano Espínola (CE), Afonso Henriques Neto (MG), Alexei Bueno (RJ), Paulo Henriques Britto (RJ), Astrid Cabral (AM), Bruno Tolentino (RJ), Cacaso (MG), Fernando Py (RJ), Ivan Junqueira (RJ), João de Jesus Paes Loureiro (PA), Paulo Leminski (PR), Régis Bonvicino (SP), Roberto Pontes (CE), Sebastião Uchoa Leite (PE), Tite de Lemos (RJ), Waly Salomão (BA), Weydson Barros Leal (PE), Orides Fontela (SP), Dora Ferreira da Silva (SP), Júlio Castañon Guimarães (MG), entre muitos outros, de todas as regiões do país.

É grande também o número dos poetas novos que produzem obras de boa qualidade e, em alguns casos, de grande originalidade. Alguns dos mais conhecidos são: Antonio Cicero (RJ), Fernando Paixão (SP), Frederico Barbosa (PE), Heitor Ferraz (SP), Fabio Weintraub (SP), Antonio Fernando de Franceschi (SP), Arnaldo Antunes (SP), Augusto Massi (SP), Horácio Costa (SP), Carlito Azevedo (RJ), Cláudia Roquette-Pinto (RJ), Denise Emmer (RJ), Donizete Galvão (MG), Josely Vianna Baptista (PR), Age de Carvalho (PA), Lu Menezes (MA), Moacir Amâncio (SP), Nelson Ascher (SP).

A efervescência poética a que assistimos em todo o país, divulgada por meio de livros de pequena tiragem, revistas, jornais, antologias e pela internet, mostra que a poesia, vencendo as barreiras do mercado, continua viva e atuante nos dias de hoje.



Waly Salomão com seu livro *Algaravias*, em 1996.



Lenise Pinheiro/Folha Imagem

Hilda Hilst (1930-2004)

Poeta, teatróloga, ficcionista, Hilda Hilst destaca-se como uma das maiores personalidades da literatura contemporânea brasileira. Escritora tomada pela paixão da palavra, segundo o crítico Léo Gilson Ribeiro, ela "submerge o leitor num mundo intrépido de terror e tremor, de beleza indescritível e de uma fascinante prospeção filosófica sobre o Tempo, a Morte, o Amor, o Horror, a Busca".

Entre suas inúmeras obras, destacamos, em poesia, *Júbilo*, *Memória*, *Noviciado da paixão* (1974), *Da morte*, *Odes mínimas* (1980) e *Do desejo* (1992); em prosa, *Ficções* (1977), *Tu não te moves de ti* (1980) e *A obscena senhora D* (1982); e, no teatro, *A empresa* (1967), *O rato no muro* (1967) e *O verdugo* (1969).

NAVEGAR É PRECISO

Pesquise as revistas a seguir. Nelas você encontrará o que há de mais novo, pulsante e revolucionário na produção contemporânea brasileira.

- **Modo de Usar & Co.** Disponível em: <<http://tub.im/42n5hp>>. Acesso em: 29 abr. 2016.
- **Grampo Canoa** (publicada pela Luna Parque Edições — predominância de poetas cariocas). Disponível em: <<http://tub.im/zkntm7>>. Acesso em: 29 abr. 2016.
- **Gratuita** (publicada pela Edições Chão da Feira). Disponível em: <<http://tub.im/fa2ody>>. Acesso em: 29 abr. 2016.
- **Cisma** (dedicada a crítica literária e tradução). Disponível em: <<http://tub.im/7bx9rx>>. Acesso em: 29 abr. 2016.

Pesquise também estes escritores: Angélica Freitas, Marília Garcia, Ricardo Domeneck, Fabiano Calixto, Júlia de Carvalho Hansen, Reuben da Rocha, Fabrício Corsaletti, Leonardo Gandolfi, Mariano Marovatto, Nuno Ramos, Ana Martins Marques, Daniel Galera, Michel Laub, João Anzanello Carrascoza, Evandro Affonso Ferreira, Alberto Martins.

◆ Releitura

Escreva
no caderno

1. Considere a metrificaco, a estrofaco e as rimas do primeiro poema.
 - a) Por que podemos dizer que foi utilizada uma forma tradicional para compor o poema?
 - b) Pode-se afirmar que os esquemas tradicionais de composico foram utilizados de modo original e pessoal. Exemplifique essa afirmao, comentando a passagem da segunda para a terceira estrofe do poema.
2. A palavra "pária" denomina o indiano que não pertence a nenhuma casta, e, por isso,  considerado desprezvel. Por extensão, refere-se  pessoa mantida  margem da sociedade, excluída do convívio social.
 - a) Qual  o dilema (necessidade de optar entre duas soluoes contrárias e igualmente insatisfatórias) vivido pelo eu lírico?
 - b) Apesar do tom aparentemente tranquilo em que o eu lírico expõe seu dilema, ele deve fazer uma escolha terrível. Por qual das duas opoes ele se decide? Por qu?
3. Comparando os dois poemas, comente as semelhanças e diferenças formais e temáticas que você percebe entre eles.

Prosa: entre 1956 e 1980

Ao longo desse período, os prosadores tiveram uma participao menos intensa nos movimentos experimentalistas. No entanto, a ideia da literatura como representao da violência assume grandes proporoes, especialmente a partir dos anos 1960, com a ditadura militar e a entrada do país no circuito do capitalismo avançado.

A repressão às liberdades civis e as consequências da industrializao são temas que se destacam na prosa da época, com perspectivas e estilos diferentes.

Se a antiga contradio do país, dividido em "campo e cidade", era um assunto recorrente desde o Realismo-Naturalismo, a partir da referida década esse assunto se recoloca com novas divisoes: "centro e periferia", "favela e asfalto", "cidade e subúrbio", "bairro e orla" etc.

Na década de 1980, após a abertura política, a insistência em representar essas questoes na ficoo alia-se a dois outros problemas centrais para a compreensão da produo literária contemporânea: a dependência da produo cultural em relaoo ao mercado e a influência da cultura de massa na literatura.

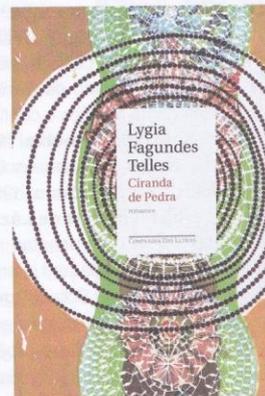
Vamos comentar, em seus aspectos mais expressivos, a produo de alguns dos romancistas e contistas contemporâneos que confirmam nossa maturidade literária.

Na ficoo psicológica de tom intimista e ao mesmo tempo engajado, destacam-se Dyonelino Machado, Lygia Fagundes Telles, Fernando Sabino, Carlos Heitor Cony, Dalton Trevisan, Antonio Callado e Hermilo Borba Filho.

Enquanto o gaúcho Dyonelino Machado (**Os ratos**, 1936) reconstrói com rara densidade psicológica os problemas de sobrevivência da pequena classe média, em seu cotidiano amesquinhado, Lygia Fagundes Telles (**Praia viva**, 1944; **O cacto vermelho**, 1949; **Ciranda de pedra**, 1955; **Histórias do desencontro**, 1958; **Verão no aquário**, 1963; **O jardim selvagem**, 1965; **Antes do baile verde**, 1970) evoca vivncias e estados da alma da infncia e da adolescncia, registrando a saturao de certas famílias burguesas paulistas, expressa na desorientao e falta de referncias de seus descendentes.

Fernando Sabino (**O encontro marcado**, 1956), por sua vez, focaliza a gerao que amadureceu durante a Segunda Guerra Mundial, com seus sonhos e desilusoes.

Carlos Heitor Cony (**O ventre**, 1958; **Antes, o verão**, 1964; **Pessach: a travessia**, 1967) retrata o universo burguês degradado, num exemplo penetrante de neorealismo psicológico, que antecede a manifestao de uma postura mais explicitamente política, dando ênfase ao compromisso do indivíduo perante a sociedade.



Capa de Ciranda de pedra, de Lygia Fagundes Telles. Site Paulo. Cia. das Letras, 2009.

ANEXO 7

Quantos filhos Natalina teve?

Natalina alisou carinhosamente a barriga, o filho pulou lá de dentro respondendo ao carinho. Ela sorriu feliz. Era a sua quarta gravidez, e o seu primeiro filho. Só seu. De homem algum, de pessoa alguma. Aquele filho ela queria, os outros não. Os outros eram como se tivessem morrido pelo meio do caminho. Foram dados logo após e antes até do nascimento. As outras barrigas ela odiara. Não aguentava se ver estufando, estufando, pesada, inchada e aquele troço, aquela coisa mexendo dentro dela. Ficava com o coração cheio de ódio. Enjoava e vomitava muito durante quase toda a gravidez. Na terceira, vomitou até na hora do parto. Foi a pior gravidez para Natalina. Pior até do que a primeira, embora fosse ainda quase uma menina quando pariu o primeiro filho. Brincava gostoso quase todas as noites com o seu namoradinho e quando deu fé, o jogo prazeroso brincou de pique-esconde lá dentro de sua barriga. A mãe desesperada perguntou se ela queria o filho e se Bilico queria também. Ela não sabia responder por ele. Sabia, porém, que ela, Natalina, não queria. Que a mãe a perdoasse, não batesse nela, não contasse nada para o pai. Que fizesse segredo até para o Bilico. Ela estava com ódio e vergonha. Bilico nunca mais brincaria com ela. Ele não ia querer uma menina que estivesse esperando um filho. Que a mãe ficasse calada. Ela ia dar um jeito naquilo.

Natalina sabia de certos chás. Várias vezes vira a mãe beber. Sabia também que às vezes os chás resolviam, outras vezes, não. Escutava a mãe comentar com as vizinhas:

— Ei, fulana, o troço desceu! — E soltava uma gargalhada aliviada de quem conhecia o valor da vida e o valor da morte.

Natalina preparou os chás e tomou durante vários dias. Ela ficava em casa cuidando dos irmãos menores. Ia fazer catorze anos. Uma coisa estava lá dentro da barriga dela e ia crescer, crescer até um dia arrebentar no mundo. Não, ela não queria, precisava se ver livre daquilo.

A menina estava começando a ficar desesperada. Tomava os chás e não resolvia. Um dia a mãe perguntou-lhe como estava indo tudo. Ela não respondeu. A mãe entendeu a resposta muda da filha. Agora ela mesma é quem ia preparar os chás. Como haveria de criar mais uma criança? O que fazer quando o filho da menina nascesse? Na casa já havia tanta gente! Ela, o marido e sete crianças. E agora teria o filho da filha? Ia tentar mais um pouco de beberagens, se não desse certo, levaria a menina a Sá Praxedes. A velha parteira cobraria um pouco, mas ficariam livres de tudo. Natalina segurou o temor em silêncio. Sá Praxedes, não! Ela morria de medo da velha. Diziam que ela comia meninos. Mulheres barrigudas entravam no barraco de Sá Praxedes, algumas, quando saíam, traziam nos braços as suas crianças, outras vinham de barriga, de braços e mãos vazias. Onde Sá Praxedes metia as crianças que ficavam lá dentro? Sá Praxedes, não. A mãe de Natalina e as outras mães sabiam que era só dizer para crianças que iam chamar a velha e os filhos ficavam quietos, obedeciam. Sá Praxedes comia criança! Natalina sabia disso. Ela também muitas vezes conseguia a obediência dos irmãos menores trazendo a velha parteira até o medo deles.

A mãe devia estar mesmo com muita mágoa dela. Estava querendo levá-la a Sá Praxedes. A velha ia comer aquilo que estava na barriga dela. Ia conseguir fazer o que os chás não tinham conseguido.

Natalina esperou. No outro dia, quando a mãe saiu cedo para a cozinha da madame, ela saiu logo atrás para lugar algum. Não sabia para onde ia. Ao descer o morro, em um dos becos passou em frente ao barraco de Bilico. Era ali que os dois brincavam prazerosos, sempre. Passou rápido, pisando levemente com medo de ser vista. Tinha de fugir de Sá Praxedes. Ganhou a avenida, ganhou outras ruas. Escondeu-se o mais longe possível de casa. Ganhou outros amigos também. Um dia, junto com outra meninamulher que também esperava um filho, tomou um trem para mais longe ainda. E respirou aliviada. Sá Praxedes não a pegaria nunca.

Na terceira barriga ela sabia de tudo que ia acontecer. Na primeira e na segunda fora apanhada de surpresa. Bilico, amigo de infância, crescera com ela. Os dois haviam descoberto juntos o corpo. Foi com ele que ela descobriu que, apesar de doer um pouco, o seu buraco abria e ali dentro cabia o prazer, cabia a alegria. Quando a criança nasceu era a cara de Bilico. Igual, igualzinha. Ela conseguira fugir de Sá Praxedes. Não queria o menino, mas também não queria que ele fosse comido pela velha. Uma enfermeira quis o menino. A menina-mãe saiu leve e vazia do hospital! E era como se ela tivesse ganho uma boneca que não desejasse e cedesse o brinquedo para alguém que quisesse.

A segunda gravidez foi também sem querer, mas ela já estava mais esperta. Brincava gostoso com os homens, mas não descuidava. Quando cismava com qualquer coisa, tomava os seus chazinhos, às vezes, o mês inteiro. As regras desciam então copiosas como rios de sangue. Mesmo assim, um dia uma semente teimosa vingou. Natalina passou novamente pelo momento de vergonha. Não ia contar para Tonho, mas o rapaz desconfiou. Havia noite que se assentavam no banco da praça e nem conversaram, ela só cochilava. Uma vez vomitou ao sentir cheiro de pipoca. Depois, um dia, no quarto da obra onde ele morava, quando Natalina se pôs nua, o rapaz perguntou docemente sobre aquela barriguinha que estava crescendo. Ela, envergonhada, contou-lhe que estava esperando um filho. Que ele a perdoasse. Que ela havia tomado uns chás. Que ela conhecia uma tal de Sá Praxedes... Quando acabou a falação e olhou para Tonho, o moço chorava e ria. Abraçou Natalina e repetia feliz que ia ter um filho. Que formariam uma família. Natalina ganhou preocupação nova. Ela não queria ficar com ninguém. Não queria família alguma. Não queria filho. Quando Toinzinho nasceu, ela e Tonho já haviam acertado tudo. Ela gostava dele, mas não queria ficar morando com ele. Tonho chorou muito e voltou para a terra dele, sem nunca entender a recusa de Natalina diante do que ele julgava ser o modo de uma mulher ser feliz. Uma casa, um homem, um filho... Voltou levando consigo o filho que Natalina não quis.

A terceira gravidez, ela também não queria. Quem quis foi o casal para quem Natalina trabalhava. Os dois viviam bem. Viajavam de tempos em tempos e quando regressavam davam sempre festas. Ela gostava de trabalhar ali. Era tudo muito tranquilo, ficava sozinha tomando conta do apartamento. Cozinhas, passava, lavava, mas só pra si. A casa parecia ser só dela. Um dia, enquanto divagava em seus sonhos de pretensa dona, o telefone tocou. Era a patroa que ligava do estrangeiro, em prantos, lhe pedia ajuda. Ela queria e precisava ter um filho. Só Natalina poderia ajudá-la. Ela não entendeu o telefonema nem as palavras da patroa. Ficou aguardando o regresso dos dois. Daí uns dias a patroa voltou. Natalina ouviu e entendeu tudo. A mulher queria um filho e não conseguia. Estava desesperada e envergonhada por isso. Ela e marido já haviam conversado. Era só a empregada fazer um filho para o patrão. Elas se pareciam um pouco. Natalina só tinha um tom de pele mais negro. Um

filho do marido com Natalina poderia passar como sendo seu. Natalina lembrou-se de Sá Praxedes comendo crianças. Vai ver que a velha, um dia, comeu o filho desta mulher e ela nem sabia. Lembrou da primeira criança que tivera e que nem tinha visto direito, pois fora direto para as mãos-coração da enfermeira que seria a mãe. Lembrou da segunda que ela deixara com o Tonho, pai feliz. Não entendeu porque aquela mulher se desesperava e se envergonhava tanto por não ter um filho. Tudo certo. Deitaria com o patrão, sem paga alguma, tantas vezes fosse preciso. Deitaria com ele até a outra se engravidar, até a outra encontrar no fundo de um útero, que não o seu, algum bebê perdido no limiar de um tempo que só a velha Praxedes conhecia. A patroa chorava, mas parecia um pouco mais aliviada. Natalina levantou rápido e foi ao banheiro, na boca uma saliva grossa. Eram os primeiros enjoos que já começavam.

A patroa de Natalina passou a viajar sozinha. O patrão ficava no quarto dele, de noite levantava e ia buscar Natalina no quarto de empregada. Não falavam nada, naqueles encontros de prazer comedido. Cada vez que a patroa voltava, trazia em si o desejo de gravidez no olhar. Os três buscaram a gravidez durante meses e meses. Um dia as regras de Natalina não desceram. A patroa aflita pediu a urina, fizeram o exame: positivo. Os três estavam grávidos. O pai sorriu, voltou a viajar sempre. A patroa ficava o tempo todo com ela. Contratou outra empregada. Levava Natalina ao médico, cuidava de sua alimentação e de distraí-la também. Natalina enjoava, enjoava. Vomitava sempre. A barriga crescia devagar, lenta e preguiçosa. A outra tirava as medidas da barriga de Natalina e ficava feliz. Telefonava ao marido informando tudo. Um dia, quando já estava no sétimo mês, viu o homem, pai da criança, que estava ali momentaneamente emprestada dentro dela. A patroa pegou a mão do marido e pousou-a lentamente sobre a barriga de Natalina. A criança mexeu, os dois se abraçaram felizes, enquanto Natalina não conseguiu segurar a náusea e ânsia de vômito. A patroa veio aflita. O esforço para vomitar era tão grande que trazia lágrimas aos olhos de Natalina. Ela aproveitou para, silenciosamente, chorar um pouco.

Tudo passava lento, os nove meses de eternidade, os enjoos. O estorvo que ela carregava na barriga fazia feliz o homem e a mulher que teriam um filho que sairia dela. Tinha vergonha de si mesma e deles.

Um dia a criança nasceu fraca e bela. Sobreviveu. Os pais choravam aflitos. Natalina quase morreu. Tinha os seios vazios, nenhum vestígio de leite para amamentar o filho da outra. Para o seu próprio alívio foi esquecida pelos dois.

A quarta gravidez de Natalina não lhe deixava em dívida com pessoa alguma. Não devia o prazer da descoberta ao iniciar-se mulher, como tinha sido nos encontros com Bilico.

Não devia nada, como na segunda barriga, quando ficou devedora diante da inteireza de Tonho, que se depositava pleno sobre ela, esperando que ela fosse viver com ele dias contínuos de um casal que acredita ser feliz.

Não era devedora de nada, como na terceira, ao se condoer de uma mulher que almejava sentir o útero se abrir em movimento de flor-criança. Doou sua fertilidade para que a outra pudesse inventar uma criação, e se tornou depositária de um filho alheio.

Não, dessa vez ela não devia nada a ninguém. Se aquela barriga tinha um preço, ela também tinha tido o seu, e tudo tinha sido feito com uma moeda bem valiosa. Agora teria um filho que seria só

seu, sem ameaça de pai, de mãe, de Sá Praxedes, de companheiro algum ou de patrões. E haveria de ensinar para ele que a vida é viver e é morrer. É gerar e é matar.

O filho de Natalina continuava bulindo na barriga da mãe como se estivesse acompanhando também a busca que ela fazia na memória. Queria lembrar o caminho percorrido pelo carro. Um caminho que, por mais que se esforçasse, não conseguiria retomar e reconhecer nunca. Um trajeto que não pôde ver, pois tinha os olhos vendados pelos homens que chegaram de repente no seu barraco e a dominaram com força, perguntando-lhe pelo seu irmão. Ela não sabia o que responder. Não tinha irmão algum. Saíra de casa anos atrás, deixara a mãe, o pai e as seis irmãs. Os homens insistiam. Berravam dizendo que era pior e que não adiantava nada ela não dizer a verdade. De vez em quando, o que estava sentado no banco de trás com ela, fazia-lhe um carinho nas pernas. Ela arrepiava de pavor. As mãos estavam amarradas e doíam. Em um dado momento, o carro parou e o que estava ao seu lado desceu. Despediu-se dela passando novamente a mão em suas pernas. Bateu nas costas do que estava no volante e desejou-lhe bom proveito. O outro continuou calado. O carro seguiu em frente. Ela calculou que deveriam ser uma três horas da madrugada, eles haviam chegado em seu barraco por volta da meia-noite. Estava fazendo muito frio. Natalina percebeu então que a marcha do carro diminuía e que estavam saindo da estrada e entrando no mato. Escutava o estalar de ramos secos. O homem desceu do carro puxou-a violentamente jogou-a no chão; depois desamarrou suas mãos e ordenou que lhe fizesse carinho. Natalina, entre o ódio e o pavor, obedecia a tudo. Na hora, quase na hora do gozo, o homem arrancou a venda dos olhos dela. Ela tremia, seu corpo, sua cabeça estavam como se fossem arrebentar de dor. A noite escura não permitia que divisasse o rosto do homem. Ele gozou feito cavalo enfurecido em cima dela. Depois tombou sonolento ao lado. Foi quando, ao consertar o corpo para se afastar dele, ela esbarrou em algo no chão. Pressentiu era a arma dele. O movimento foi rápido. O tiro foi certo e tão próximo que Natalina pensou estar se matando também. Fugiu. Guardou tudo só pra ela. A quem dizer? O que fazer? Só que guardou mais do que o ódio, a vergonha, o pavor, a dor de ter sido violentada. Guardou mais do que a coragem da vingança e da defesa. Guardou mais do que a satisfação de ter conseguido retomar a própria vida. Guardou a semente invasora daquele homem. Poucos meses depois, Natalina se descobria grávida.

Estava feliz. O filho estava para arrebentar no mundo a qualquer hora. Estava ansiosa para olhar aquele filho e não ver a marca de ninguém, talvez nem dela. Estava feliz e só consigo mesma. Lembrava de Sá Praxedes e sorria. Aquela criança, Sá Praxedes não ia conseguir comer nunca. Um dia, quando era quase menina ainda, saíra da cidade onde nascera fugindo da velha parteira. Agora, bem recentemente, saíra de outra cidade fugindo do comparsa de um homem que ela havia matado. Sabia que o perigo existia, mas estava feliz. Brevemente iria parir um filho. Um filho que fora concebido nos frágeis limites da vida e da morte.