



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

JANE SINARA CLEMENTINO DE ANDRADE

**LITERATURA DE AUTORIA FEMININA COMO FERRAMENTA PARA
EMANCIPAÇÃO DO LEITOR-DISCENTE: CADERNO DE LEITURA
LITERÁRIA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CAJAZEIRAS

2023

JANE SINARA CLEMENTINO DE ANDRADE

**LITERATURA DE AUTORIA FEMININA COMO FERRAMENTA PARA
EMANCIPAÇÃO DO LEITOR-DISCENTE: CADERNO DE LEITURA
LITERÁRIA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção de título de Mestre, área de concentração Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca
Dias

Linha de pesquisa: Estudos Literários

CAJAZEIRAS

2023

Dados Internacionais de Catalogação -na- Publicação - (CIP)

A5531 Andrade, Jane Sinara Clementino de.

Literatura de autoria feminina como ferramenta para a emancipação do leitor-discente: caderno de leitura literária para o 9º ano do ensino fundamental / Jane Sinara Clementino de Andrade. - Cajazeiras, 2023.

106 f : il. Color. -
Bibliografia

Orientadora: Profa Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.

Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS) UFCG/CFP, 2023.

1.Ensino de literatura. 2.Leitura. 3.Literatura de autoria feminina. 4.Leitor literário. 5.Literatura na escola. 6.Caderno de leitura literária. 7.Formação do leitor literário. 8.Leitor- 9º ano- ensino fundamental. 9.Letramento literário. 10.Leitura- ensino fundamental. 11.Gênero textual. I. I.Dias, Daise Lilian Fonseca. II.Título.

UFCG/CFP/BS

CDU – 82:37 (043.3)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária-Denize Santos Saraiva Lourenço-CRB15/046

BANCA EXAMINADORA

Cajazeiras, 29 de março de 2023.

Daise Lilian F. Dias

Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias (UFCG)
Orientadora

Maria Lúcia de Sousa Agra

Profa. Dra. Maria Lúcia de Sousa Agra (URCA)
(Examinador 1)

Francisco Francimar S. Alves

Prof. Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves (UFCG)
(Examinador 2)

Prof. Dr. Elri Bandeira (UFCG)
(Suplente)

Dedico este trabalho à minha filha, Clarice, ao meu esposo Diego e aos meus pais que são a minha base e fortaleza, sem eles a concretização desse sonho, não seria possível.

AGRADECIMENTOS.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, força maior que me impulsiona a ser forte e corajosa, e a seguir firme em meus sonhos.

Ao meu amado esposo, que é o meu maior incentivador, obrigada pelas palavras encorajadoras nos momentos de incerteza, obrigada por sonhar comigo e por ser apoio e ombro amigo em todos os momentos dessa caminhada.

Ao PROFLETRAS/CFP/UFCG, pela oportunidade de participar desse programa e também a CAPES pelo financiamento da pesquisa.

A todos os professores que compõem o quadro do Mestrado Profissional em Letras, campus Cajazeiras. Obrigada pela partilha de tantos saberes necessários à minha formação humana e profissional, mesmo em um ambiente remoto conseguimos estreitar laços e construirmos ricos momentos de aprendizagem.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias, um anjo enviado por Deus, obrigada por tantos ensinamentos, pela parceria, paciência e por conduzir a orientação do nosso trabalho com tanto zelo e responsabilidade. Minha eterna gratidão!

Aos meus queridos colegas de mestrado, que foram tão fundamentais nesse processo, dividir as aulas e as angústias com vocês tornou a caminhada mais leve e feliz. Em especial quero agradecer aos meus parceiros de seminários e trabalho em grupo, Renata, Daniele e Gilberto.

Aos meus pais, que mesmo sem compreender a dimensão desse trabalho foram incentivadores fiéis na minha caminhada e sempre me ofertaram palavras de apoio, bem como toda a ajuda necessária nesse processo.

Ao meu amor maior, luz que ilumina meus dias, razão pela qual sempre me proponho a ser melhor, minha linda filha, Clarice, obrigada por mesmo sendo tão pequena compreender as ausências de mamãe, e por nos momentos de tensão ser calmaria e consolo.

“O processo de leitura possibilita essa operação maravilhosa que é o encontro do que está dentro do livro com o que está guardado na nossa cabeça”

(Ruth Rocha)

RESUMO

É de conhecimento amplo entre educadores que o Brasil apresenta baixos índices nos níveis de leitura, basta consultarmos o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), responsável por medir os níveis de leitura do brasileiro. Um dos principais motivos para tal problemática é o fato dos estudantes se mostrarem desmotivados quanto aos temas das obras literárias que lhes são apresentados em sala de aula, como também em relação aos métodos de leitura de obras literárias aplicados. Nesse contexto, entendemos a necessidade de se trabalhar no ambiente escolar obras literárias com temáticas instigantes, a exemplo da feminista, uma vez que esse tipo de literatura traz discussões que possibilitam a reflexão sobre conteúdos presentes no cotidiano dos discentes, a saber: violência doméstica, mães trabalhadoras, desigualdade de gênero, dentre outros. É importante evidenciar esse tipo de literatura, pois ao longo dos séculos textos de autoria feminina foram apagados da historiografia literária, por uma construção social patriarcal. Dessa forma, visando buscar alternativas para a chamada “crise da leitura” no cenário escolar brasileiro, nos propomos, nesta dissertação, a refletir sobre a literatura de autoria feminina como ferramenta possível para emancipação do leitor-discente do 9º ano, considerando a ótica do letramento literário, visando a construção de um caderno de leitura literária. Para tanto, esta pesquisa está pautada nos conceitos de alfabetização, letramentos, multiletramentos e letramento literário elucidados por Magda Soares (2016 e 2020), Cosson e Paulino (2009), Cosson (2018) entre outros autores. Também apresentaremos algumas considerações sobre leitura de literatura defendidas por Regina Zilberman (2010) além de considerações sobre estudos acerca de literatura de autoria feminina encontradas em Zolin (2007), dentre outros. Como produto da nossa pesquisa apresentaremos um Caderno de Leitura Literária que contará com orientações para o professor e atividades para os alunos. Nas atividades, além de discutirmos diferentes temáticas do ponto de vista feminista/feminino, ensejaremos a promoção do letramento literário.

Palavras-chave: Leitura, literatura de autoria feminina, letramento literário, ensino fundamental.

ABSTRACT

It is widely known among educators that Brazilian reading levels are low, as it says the result of the International Student Assessment Program (PISA), responsible for measuring the reading levels of Brazilian people. One of the main reasons why this problem happens is the fact that students are unmotivated regarding the literary works that are presented to them in classroom, and to the methods of reading applied in the process. In this context, we understand the need of presenting them literary works with stimulating topics in the school ambience, like feminist issues, since this kind of literature brings discussions that allow reflection on contents from the daily lives of students, such as, domestic violence, working mothers, gender inequality, among others. It is important to highlight this kind of literature, because over the years female authors' texts have been erased from literary historiography, due to a patriarchal social construction. Thus, in order to seeking alternatives to the so-called "reading crisis" in the Brazilian school scenario, we aim, in this dissertation, to reflect on female authored literature as a possible tool for the emancipation of the ninth-grade-student reader, considering the perspective of literary literacy, aiming the creation of a literary reading notebook. Therefore, this research is based on the concepts of alphabetization, literacies, multi-literacies and literary literacy pointed out by Soares (2016 and 2020), Cosson and Paulino (2009), and Cosson (2018), among other authors. We will also present some considerations on literature reading defended by Zilberman (2010), as well as studies on female authorship literature found in Zolin (2007), among others. As a result of our research, we will present a Literary Reading Notebook with guidelines for the teacher and activities for the students. In the activities, besides discussing different topics from a feminist/female point of view, we will promote literary literacy.

Keywords: Reading, female-authored literature, literary literacy, elementary school.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
1.1	PANORAMA DA PESQUISA	9
1.2	ASPECTOS DA PESQUISA	11
2	ENSINO DE LITERATURA	14
2.1	A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: CAMINHOS E DESCAMINHOS.....	14
2.2	O LUGAR DA LITERATURA NA ESCOLA.....	24
2.3	LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NO LIVRO	36
3	PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA PARA O 9º ANO	48
3.1	CADERNO DE LEITURA COM LITERATURA DE AUTORIA FEMININA.....	48
	GÊNERO TEXTUAL: POEMA – Obra: “Integridade” (1986), de Geni Guimarães (1947-)	60
	GÊNERO TEXTUAL: CRÔNICA – Obra: “Tanto esforço” (1967), de Clarice Lispector (1920-1977)	68
	GÊNERO TEXTUAL: CONTO – Obra: “Maria” (1991), de Conceição Evaristo (1946-)	78
	GÊNERO TEXTUAL: DIÁRIO – Obra: <i>Quarto de despejo: o diário de uma favelada</i> (1960), de Carolina Maria de Jesus (1914-1977)	86
	PARA “TÉRMINO” DE CONVERSA	95
	REFERÊNCIAS	96
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS	100

1. INTRODUÇÃO

1.1 PANORAMA DA PESQUISA

Esta pesquisa tem como motivação minha própria prática docente, como professora de Língua Portuguesa há mais de 10 anos em escolas públicas e particulares dos Ensino Fundamental e Médio, nas cidades de Pombal/PB e Sousa/PB. Nesse decurso de tempo, foi possível observar e refletir sobre diversas temáticas enquanto professora, mas, o que sempre me inquietou foi perceber que os alunos, em sua grande maioria, não gostam de ler, conseqüentemente, não se desenvolvem enquanto leitores emancipados e autônomos.

Ao analisarmos os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), maior exame de avaliação da educação do ano de 2018, poderemos comprovar o argumento acima, concernente ao fato de que o Brasil tem baixa proficiência em leitura e também em matemática e ciências, se comparado com outros 78 países que participaram da avaliação. Essa problemática tem raízes históricas, pois só a partir do século XX no Brasil, “a alfabetização passou a ser vista em sua natureza social, e, daí, a leitura e a escrita começaram a ser entendidas como um meio de interação entre os sujeitos” (ALENCAR, 2021, p. 8).

Considerado o exposto, é importante que, no âmbito de sala de aula, o professor, na condição de formador, possa refletir sobre suas práticas e fundamentá-las em teorias que consigam atingir os alunos, de modo que esses possam se considerar parte do sistema comunicativo de forma ativa e eficiente, e encontrem na leitura um lugar de humanização, de construção de significados. Assim, para que isso aconteça, é necessário que o professor tenha consciência do seu papel de mediador da aprendizagem e possa ressignificar sua prática de modo a “desconstruir a ideia subjetiva da leitura e da escrita como atividades meramente cognitivas” (SILVA, 2004, p. 93).

Como é de conhecimento amplo entre professores e estudiosos da área de ensino de literatura, os alunos têm demonstrado um baixo índice de interesse pela leitura das obras que lhes são apresentadas na escola, enquanto muitos preferem os *Best Sellers* internacionais. Por tal razão, é importante que busquemos estratégias que os motivem à leitura de diversos textos literários. Entendemos que uma dessas estratégias é a apresentação de discussões com temáticas instigantes, a exemplo da feminista, afinal, esse tipo de discussão vem de assuntos presentes no dia-a-dia de todos os alunos, a saber, violência doméstica, mães trabalhadoras, desigualdade de gênero, dentre outros.

Na atualidade, associado ao problema da formação de leitores-discentes autônomos e emancipados, existe outra lacuna no ensino de literatura, no caso, a dificuldade em se trabalhar

literatura de autoria feminina nas escolas, seja pela ausência desses textos no material didático, seja por deficiências encontradas na formação docente, pois para que um professor possa apresentar o mundo de leituras aos seus alunos, ele precisa, antes, estar imerso no universo literário, como afirma Saldanha (2018, p 150):

(..) somente um docente leitor de literatura terá condições de incentivar o aluno a ler, porque tem prazer na literatura, conhece a amplitude da leitura literária e sua contribuição para a formação de um sujeito pensante, é conhecedor de seu entorno social e situado politicamente.

De acordo com a autora, o docente leitor contribui com a formação do gosto literário dos seus alunos a partir de suas experiências prazerosas com o texto literário. Através da experiência leitora, o professor consegue motivar os discentes a ler e a construir pensamentos sociais e políticos por meio do texto literário.

Voltando-se à problemática da dificuldade em se trabalhar com literatura de autoria em sala de aula, esse fato advém da construção de uma sociedade patriarcal, ou seja, o lugar de poder, de destaque é concedido ao homem, e na literatura não tem sido diferente. O pouco espaço concedido à literatura no Ensino Fundamental se volta para produções de autoria masculina, de sorte que resta pouco ou quase nenhum espaço para produções femininas, o que corrobora para uma visão literária segregacionista. Assim, esse tipo de leitura aqui proposto ampliará a visão de mundo dos alunos, uma vez que, é um modelo de leitura política que, inclusive, os ajudará em sua leitura de mundo.

É importante considerar que, historicamente, o Brasil, como a maioria dos países do Ocidente, é marcado por uma sociedade patriarcal em que a mulher teve o seu espaço reduzido ao lar e aos serviços domésticos. Com isso, o direito à leitura e à escrita, bem como à frequência a escolas formais eram privilégio para as mulheres brancas, de famílias ricas, mesmo assim, algumas estudavam quando os homens da casa permitissem,

Mesmo com todos esses entraves desse período crucial no Brasil, surgiram muitas escritoras, porém essas foram relegadas ao esquecimento, ficando no anonimato até que a crítica literária as trouxe à tona, notadamente no século XX. Mulheres como Nísia Floresta (1810-1885), Maria Firmino dos Reis (1822-1917), Maria Benedicta Câmara Bormann (1853-1895), Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), Carolina Nabuco (1890-1981), dentre outras, foram em sua época um diferencial por conseguirem emitir suas vozes através da literatura. A autora Zolin (2003, p. 165) nos afirma que: “essas vozes femininas romperam o silêncio e publicaram textos

de alto valor literário, denunciadores da opressão da mulher, embora a crítica não os tenha reconhecido na época”.

Para se chegar ao patamar de serem reconhecidas como escritoras e pertencerem à Academia Brasileira de Letras, por exemplo, muitas lutas foram travadas entre mulheres feministas numa sociedade que insistia em adotar uma visão sexista, como ainda nos lembra Zolin (2003, p. 253): “a crítica feminina, surgida por volta de 1970 no contexto do feminismo, fez emergir uma tradição até então ignorada pela história da literatura feminina”. Tradição essa, até então esquecida, pois a literatura válida era o cânone masculino, considerado oficial e validado socialmente, de forma inconsistente.

Nesse cenário, trazer a literatura de autoria feminina para sala de aula é um dever social, além do mais, através dessa literatura, poderemos promover o encontro entre leitor e texto e entre o leitor e o outro, e o professor é peça fundamental nesse processo:

é papel do professor de literatura fazer com que as vozes femininas sejam ouvidas, não só em reuniões e discussões particulares entre professores, mas também e principalmente nas aulas, em uma atitude de renovação do ensino de literatura (ZOLIN, 2003, p. 260).

Dessa forma, levando em conta os problemas discutidos sobre leitura e escrita, em relação ao letramento literário e também sobre o lugar da literatura de autoria feminina na escola, cumpre-nos levantar alguns questionamentos: Quais alternativas os professores têm buscado para construção de um leitor-discente autônomo e emancipado? Como a literatura de autoria feminina sob a ótica do letramento literário contribuiria para a formação do leitor-discente autônomo e emancipado?

1.2 ASPECTOS DA PESQUISA

Visando buscar alternativas para a chamada “crise da leitura” no cenário escolar brasileiro, nos propomos, nesta dissertação, a refletir sobre a literatura de autoria feminina como ferramenta possível para emancipação do leitor-discente do 9º ano, considerando a ótica do letramento literário, visando a construção de um caderno de leitura literária. Com relação aos nossos objetivos específicos, pretendemos apresentar um panorama sobre o ensino de literatura no Brasil, no contexto do Ensino Fundamental; refletir sobre pressupostos teóricos-metodológicos adotados no ensino de literatura no Brasil; analisar o lugar da literatura de autoria feminina em alguns exemplares do livro didático das séries finais do ensino fundamental

II; e construir um caderno de leitura com literatura de autoria feminina de autoras brasileiras, para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II.

Para tanto, esta pesquisa será pautada nos conceitos de letramentos, multiletramentos e letramento literário, elucidados por Soares (2016; 2020), Cosson e Paulino (2009) e Cosson (2012) entre outros autores. Também serão apresentadas algumas considerações sobre literatura de autoria feminina encontradas em Zolin (2007) e Schmidt (2019), dentre outros.

Convém ressaltar que o trabalho científico necessita seguir um percurso metodológico que tem como intuito subsidiar o processo de construção da pesquisa. Assim, a proposta aqui apresentada objetiva realizar uma pesquisa qualitativa, de natureza aplicada. Quanto aos objetivos, a pesquisa é bibliográfica, pois visa fazer um levantamento bibliográfico sobre o ensino de literatura no Brasil, refletindo sobre as temáticas alfabetização, letramentos e letramento literário. Quanto à abordagem, esta também será qualitativa.

Segundo Minayo (2003, p. 22), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Desse modo, como se pretende desenvolver uma proposta com vistas a analisar a recorrência de textos de autoria feminina em livros didáticos das séries finais do Ensino Fundamental e também refletir sobre o espaço da literatura no ensino, faz-se pertinente a abordagem qualitativa. De acordo com o autor, é importante que esse tipo de pesquisa tenha como característica a busca por:

[...] Uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.) (TRIVIÑOS, 1987, p. 132).

Em relação aos procedimentos que nortearão o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente, será explanado um panorama sobre o ensino de literatura no Brasil, e também serão apresentadas reflexões sobre pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a questão. Nesse sentido, “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). No caso específico desta pesquisa, as teorias se expressam no processo de contextualização do ensino de literatura como importantes fontes esclarecedoras de teóricos relevantes na temática pesquisada, com o

propósito de construir um caderno de atividades que evidencie a importância da literatura de autoria feminina para a formação de leitores proficientes e emancipados.

Como técnica de pesquisa será realizada uma análise bibliográfica de material publicado sobre os temas ensino de literatura no Brasil, alfabetização e letramento, letramento literário e literatura de autoria feminina, como também será analisado o exemplar do livro: *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de textos e Linguagem* (2018), de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da editora Moderna. A escolha dessa obra foi devido ao fato de ser o livro adotado pela escola João da Mata, na cidade de Pombal/PB, escola onde sou docente de Língua Portuguesa e também pela observância da pouca frequência de textos de autoria feminina no referido material didático.

Nosso Caderno de Leitura Literária sobre obras de teor feminista será voltado para alunos do 9º ano, em razão da maior maturidade que eles apresentam para compreender certas temáticas – comparando-os com alunos de anos escolares anteriores – e terá a seguinte subdivisão em capítulos: Capítulo 1: Poema: “Integridade” (1986), de Geni Guimarães (1947-), Capítulo 2: Crônica: “Tanto Esforço” (1967) da obra *Todas as crônicas* (2018), de Clarice Lispector (1920-1977); Capítulo 3: Conto: “Maria” (2016), de Conceição Evaristo (1946-); e Capítulo 4: Diário: *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus (1914-1977). O caderno contará com orientações para o professor e atividades para os alunos. Além de discutirmos diferentes temáticas do ponto de vista feminista/feminino, ensinaremos a promoção do letramento literário. Entendemos que este material será um valioso auxílio para professores que desejem introduzir os conteúdos culturais (feministas) e os literários (questões de forma) em suas aulas. As sugestões aqui apresentadas poderão ser adaptadas pelo professor de acordo com sua realidade e interesse.

2 ENSINO DE LITERATURA

2.1 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO: CAMINHOS E DESCAMINHOS

Neste capítulo discutiremos a questão dos métodos de alfabetização e letramentos que influenciaram diretamente na formação do leitor literário que temos na atualidade. Para embasar esse estudo traremos considerações de Magda Soares (2017), Mortatti (2005; 2006), dentre outros autores que desenvolvem pesquisas sobre a temática. Também abordaremos exposições sobre o ensino de literatura à luz do letramento literário, defendidas na obra *Letramento Literário: teoria e prática*, de Cosson (2012) como também outros estudos do autor sobre o tema. A teoria apresentada é muito importante para a formação de leitores, ademais, é usada como norte em práticas docentes nas aulas de literatura.

Em seguida, apresentaremos considerações sobre a crise da leitura no cenário brasileiro, tomando por base os estudos de Zilberman (2014) e Vergnano-Junger (2018), após a compreensão do processo de ensino e aprendizagem da leitura em sala de aula, traremos discussões sobre a (in)visibilidade da literatura de autoria feminina nos livros didáticos. Para adentrarmos em tais discussões, nos embasaremos nos estudos em torno das questões de gênero desenvolvidos por Rita Terezinha Schmidt (2019), Zolin (2007), dentre outras estudiosas da área.

Para entendermos a importância da formação leitora, é necessário lembrarmos que ler é indispensável no processo de construção de um sujeito, pois é através da leitura que o indivíduo enriquece seu conhecimento sobre as múltiplas linguagens encontradas nas várias esferas comunicativas seja na escola, na igreja, ou na vida profissional. Nesses espaços estamos em contato com os mais variados textos literários e não literários e é o contato com essa diversidade textual que significa o fazer humano (COSSON, 2012).

Ainda na antiga Grécia, a leitura já era relacionada à formação global do indivíduo. Através dessa ferramenta intelectual as pessoas desenvolviam suas aptidões cognitivas e até mesmo espirituais. Dessa forma, mesmo o conceito de leitura estando relacionado à decifração da escrita, o mais importante era saber associar o saber ler e escrever à vida em sociedade. Segundo Martins (1994, p. 23):

Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, significava possuir bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais como aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade no caso a classe dos senhores, a dos homens livres.

Dessa forma, a prática leitora, desde os primórdios é idealizada como a arma que viabiliza o encontro do indivíduo com a vida, principalmente, a vida social quando há o encontro com o outro, porém, como citado anteriormente, o privilégio de saber ler era dado a poucos, inicialmente, na Idade Média, apenas a classe dos senhores feudais, aos homens livres. Sendo assim, entender como se deu a oferta e a aprendizagem da leitura, nos faz compreender as lacunas que ainda encontramos quando abordamos tal temática, ou quando analisamos os resultados das avaliações em larga escala que medem o nível de leitura dos estudantes brasileiros.

Os resultados do PISA (2018) confirmam a deficiência encontrada nos níveis de leitura e de escrita dos estudantes brasileiros. Nesse programa não é avaliado apenas se os alunos conseguem absorver os conhecimentos adquiridos, como também até que ponto eles conseguem usar o que aprenderam e aplicar esses conhecimentos em situações do contexto escolar, familiar dentre outros. Tendo como base que 79 países participaram da avaliação em grande escala e que o Brasil é o segundo pior no ranking sul-americanos quando o assunto é leitura, percebemos a necessidade de repensar a formação leitora no âmbito escolar, já que é a escola a instituição responsável por desenvolver saberes relacionados à formação leitora.

A deficiência encontrada nos níveis de leitura não é um problema atual, como bem afirma Mortatti (2005), desde o final do século XIX novas e velhas explicações vêm sendo discutidas para se tentar resolver a mesma problemática, o fato dos alunos, principalmente, os que advém da escola pública brasileira não saberem ler e escrever de forma autônoma e satisfatória. A raiz do problema do não envolvimento dos alunos com a leitura está associada à oferta de uma formação cidadã desigual.

A educação ganhou grande destaque e tornou-se uma utopia da modernidade com a Proclamação da República, no cenário brasileiro, por exemplo, sobretudo porque a partir desse momento, os olhares se voltam para a necessidade da preparação para atender aos ideais do Estado republicano que tinha o interesse em instaurar uma nova ordem política, assim, a escola consolida-se como instituição responsável por esses ideais do Estado e também na condição de máquina, capaz de promover o conhecimento das massas iletradas. Diante de tais interesses, o saber relacionado à leitura e à escrita foi arquitetado como privilégio das classes mais favorecidas economicamente e instrumento essencial à modernização e ao desenvolvimento da sociedade:

A leitura e a escrita — que até então eram práticas culturais cuja aprendizagem se encontrava restrita a poucos e ocorria por meio de transmissão assistemática de seus rudimentos no âmbito privado do lar, ou de maneira menos informal, mas ainda

precária, nas poucas “escolas” do Império (“aulas régias”) — tornaram-se fundamentos da escola obrigatória, leiga e gratuita e objeto de ensino e aprendizagem escolarizados (MORTATTI, 2005, p. 2-3).

Por exigência social, a prática da leitura e da escrita passa a ser requisito obrigatório da escola, todavia, como prática escolarizada, em que poderia ser aprendida através de técnicas aplicáveis, servindo como instrumento de preparação profissional especializado. Tais técnicas se baseavam em apresentar frases isoladas dando ênfase na memorização dos sons e na grafia para em seguida formar dados, o problema é que muitas crianças não conseguiam evoluir com esse método. Tal forma de ensinar formava um grande abismo social, pois não se tinha a intenção de formar cidadãos leitores capazes de agir e pensar dentro das suas realidades, mas “máquinas reprodutoras” de conhecimentos e técnicas.

Dessa forma, a questão do modo como se deu o processo de alfabetização nas escolas brasileiras e também quem tinha acesso a ela configurou um sistema de ensino desigual e conservador. Por conseguinte, passados mais de cem anos de um modelo republicano implantado na escola em que a fase de escolarização do indivíduo configura a passagem para o mundo público da cultura letrada, ainda encontramos muitas lacunas na formação leitora, a exemplo do fracasso na leitura e na escrita (MORTATTI, 2005). Mesmo com tantas publicações e estudos na área da alfabetização e letramento, muitos entraves ainda precisam ser minimizados.

Dentre as muitas discussões acerca do problema da alfabetização está a questão dos métodos, ou seja, como se deu e como se dar a construção da aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas brasileiras. Desde 1980, com as alterações advindas do processo de abertura política, os problemas da educação escolar começaram a ser discutidos em nosso país, como afirma Mortatti (2004, p. 70): “os diagnósticos e denúncias dos problemas educacionais encontravam sua síntese na constatação do fracasso escolar das camadas populares, que se verificava na passagem da 1ª para a 2ª série do ensino de 1º grau.”

Com a constatação do fracasso escolar, críticas começaram a ser construídas acerca dos métodos de alfabetização, principalmente, porque as camadas populares não conseguiam progredir na passagem das séries. Todas as críticas envolvendo os métodos de alfabetizar possibilitaram novos estudos e novas teorias que pudessem contemplar grande parte das classes sociais mais pobres que não obtinham bons resultados nos índices de alfabetização. Assim, contribuições construtivistas são implementadas nas instituições escolares por meio da esfera governamental. Com isso, o modo como a alfabetização era até então vista foi modificado, uma vez que, tal processo de ensino passou a ser compreendido como a constituição da representação

da língua escrita pela criança, cujo início ocorre antes dela entrar na escola, quando são expostas a situações de uso da leitura e da escrita (FERREIRO, 1988).

Fazendo um panorama conceitual e metodológico sobre o ensino da leitura e da escrita, no início da escolarização no Brasil, teremos a evidência de que o ensino era voltado ao sistema convencional de escrita. Por conseguinte, métodos de alfabetização se alternavam e desencadeavam uma confusão em como conceber a alfabetização. Nesse sentido, Soares (2020, p. 64) afirma que:

[...] métodos de alfabetização alternaram-se em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a alfabetização deve partir das unidades menores da língua-fonemas, as sílabas- em direção às unidades maiores – a palavra, a frase, o texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual a alfabetização deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global).

Essa confusão entre os métodos aponta sempre para o mesmo caminho: a aprendizagem do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Mesmo que, no segundo método, ainda se observe uma superficial preocupação com o sentido vinculado ao texto. Dessarte, até meados de 1980 a alfabetização no Brasil vinculou-se a uma alternância de métodos que na sua grande maioria foram insatisfatórios para a promoção de uma aprendizagem significativa da leitura e da escrita.

Como forma de ampliar a noção ainda limitada de alfabetização, a partir do século XX começam a surgir estudos sobre o letramento “enquanto prática social de inserção no mundo por meio da leitura e da escrita. Com isso, reformularam-se as concepções sobre o ato de alfabetizar” (LIMA, 2019, p. 02). Faltava ao ensino de língua uma proposta que contemplasse a leitura e a escrita como processos que possibilitassem a ascensão dos indivíduos a um pleno domínio da leitura e da escrita, não decodificando sílabas ou palavras, mas alcançando o sentido das palavras e dos textos.

Considerando o exposto, a ideia de letramento, que surgiu desde 1980, se apresenta como conceito que visa expandir o entendimento do que se tinha, até o momento, sobre alfabetização. Assim, no entender de Soares (2020, p.31), “o termo letramento é uma tentativa de tradução do inglês Literacy”, significando o estado ou a condição de se fazer usos sociais da leitura e da escrita. Já Kleiman (1995, p. 18-19) diz que “o letramento apresenta possibilidades de mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas a partir da inserção dos indivíduos nas sociedades tecnológicas”. Desse modo, ainda que o indivíduo seja analfabeto poderá ser letrado de acordo com seu convívio social e suas ações nas situações de interação.

Na verdade, o termo “letramento” apresenta diferentes e variados campos do saber e seu objeto de estudo leva a uma contínua revisão de metodologias e formas de aprender leitura e escrita, pois suas fronteiras são de ordem diversa:

Não há para o letramento uma definição única e universal, ao contrário, seu sentido tem mudado com o passar do tempo de uma decifração elementar da informação escrita para uma gama de habilidades e competências mais complexas e diversificadas (LONSDALE E MC CURRY *apud* COSSON; PAULINO, 2004, p. 62).

No decorrer dos anos, o termo “letramento” ganha vários sentidos que o acompanham nos mais variados contextos, podendo-se inferir que, ao longo do século XX de acordo com Cosson e Paulino (2004, p 63), “pelo menos duas definições para o termo letramentos foram constituídas em momentos distintos”. A primeira traz o letramento para o campo do domínio básico da escrita deixando de lado o termo letrado que foi adotado no século XIX como sendo pessoa de refinado gosto literário.

A outra vertente construída sobre letramento aponta-o como habilidade de ler e escrever e também abarca a alfabetização. Os dois momentos se distanciam à medida em que o primeiro tem como preocupação o analfabetismo e a inserção das pessoas no mundo do trabalho, já o segundo apresenta uma divisão de entendimento entre oralidade e escrita, isto é, a necessidade de se introduzir a escrita em uma sociedade onde muitos não sabem ler e escrever (COSSON, 2012).

No segundo eixo, originado entre as décadas de 1980 e 1990, o letramento adquire um modelo autônomo; deixando de ser visto como competência individual de ler e escrever para ser visto como a realização de práticas sociais que são intermediadas pela escrita. Desse modo, como analisado por Cosson (2012), o termo “letramento” não pode ser visto como singular, pois não mais abarca apenas o processo individual e sim, deve ser visto como pluralidade, devido à diversidade social que envolve os indivíduos também sociais.

Nesse sentido, o letramento pensado pelo autor vai muito além do ato de decodificar as palavras de um texto, ele está voltado para o processo de construção do ser humano, enquanto ser e como parte integrante de um grupo social. Assim, a leitura implica em diálogo, indagação e reflexão crítica, possibilitando ao leitor significar e ressignificar inclusive sua identidade, a partir das leituras que faz.

As reflexões sobre letramento contribuem em muitos aspectos para um ensino de Língua Portuguesa mais efetivo. Porém, faz-se necessária a compreensão de como acontecem as práticas de letramento dentro da escola, haja vista que teoria e prática nem sempre seguem o

mesmo caminho quando se trata do cotidiano escolar. Tal ideia é discutida por Kleiman (2007, p. 4) quando afirma que:

É na escola, agência de letramento por excelência de nossa sociedade, que devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas e, portanto, acredito também na pertinência de assumir o letramento, ou melhor, os múltiplos letramentos da vida social, como o objetivo estruturante do trabalho escolar (KLEIMAN, 2007, p. 4).

Então, a escola é o lugar capaz de propiciar ao aluno a significação dos usos sociais da língua, mas, para que isso aconteça, é necessário pensar em práticas de letramento que promovam a vivência de aprendizagens que imitem a realidade individual do aluno de modo sistemático. E é nessa perspectiva de buscar melhorias para a educação, que muitas discussões sobre alfabetização ocorreram e culminaram em um grande avanço, principalmente, no campo da linguagem através da implementação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Em entrevista concedida a revista Nova Escola, Roxo (2019, p. 2) afirma:

A Base consolida alguns conceitos que já estavam contemplados nos PCNs, como a importância de se basear o estudo da língua nas práticas de linguagem. Por outro lado, ela traz componentes novos, relacionados ao impacto da tecnologia, às competências e habilidades que precisarão ser desenvolvidas nesse novo contexto.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) no componente curricular de Língua Portuguesa aponta um diálogo com documentos norteadores discutidos nos últimos tempos como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1998) e como atualizar e transformar o trabalho com práticas de linguagem ocorridas neste século. Ao assumir a perspectiva enunciativa da linguagem e também considerar as práticas de linguagem contemporânea, é proposto pelo documento que os alunos participem de experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a permitir a participação desses alunos em diferentes práticas sociais sejam orais, escritas ou de outra natureza (BRASIL, 2018)

Para tanto, a perspectiva enunciativa da linguagem vem sendo discutida desde os PCN (1998, p. 55-56) quando pontuam como objetivos do ensino fundamental a capacidade dos alunos:

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

- utilizar as diferentes linguagens — verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 55).

Não se pode esquecer que, durante a formação cidadã e escolar, o indivíduo precisa se construir criticamente nas mais diversas situações comunicacionais, pois a consciência do que se quer dizer o para quem dizer contribui com ação de transformação do lugar onde o sujeito-aluno se encontra. Para tal construção, é necessário o contanto com os mais variados tipos de linguagem e variadas leituras como possibilidade de intercomunicação, como bem pontuam os PCN (1998).

Nos documentos oficiais mais recentes como a BNCC (2018), percebemos uma preocupação com a formação do indivíduo como leitor crítico-reflexivo denotada pela ideia de centralidade dada ao texto

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 69).

Então, percebemos que, tanto a BNCC como os PCN assumem a concepção enunciativo-discursiva da linguagem e priorizam o ensino da leitura através dos mais variados gêneros textuais, tomando como ponto de partida situações reais de uso da língua que proporcionem aos indivíduos o desenvolvimento de uma leitura crítica-reflexiva. Ainda se faz relevante pontuar que, os jovens em formação vão atuar em diversas áreas profissionais o que vai demandar diversas habilidades e competências e um repertório de experiências leitoras, daí a pertinência de pensar na escola como local que possibilita a experiência dos multiletramentos:

Essa consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixagem, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade (BRASIL, 2018, p. 72).

Dadas as diversas práticas sociais de leitura e de escrita em que os indivíduos estão inseridos, sejam eventos sociais, digitais ou tecnológicos, a ideia de múltiplos letramentos ou multiletramentos se faz pertinente, pois:

Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018, p.72).

Logo, é como possibilidade de ampliação das práticas de linguagem, que coloca o aluno em contato com a cultura do outro, que o letramento literário surge como ponte para ressignificar o ensino de literatura como forma de tornar esta acessível a todos os indivíduos que ainda não encontraram nos textos literários o reconhecimento do outro como possibilidade do encontro com o eu. Nesse sentido, com relação ao conceito de letramento literário e sua adoção, ele “vem ao encontro da sempre reivindicada leitura dos textos literários como requisito *sine qua non* para o acesso concreto e frequente as obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura” (COSSON, 2012, p. 68).

O letramento literário é considerado um processo, ou seja, um estado permanente de transformação, ação continuada. Esse, não se finda na escola, nem tampouco começa nela, porquanto é uma aprendizagem que irá acompanhar o indivíduo a vida toda, a cada leitura. Por outro lado, o letramento literário propõe a literatura como forma de apropriação do outro, uma possibilidade de experiências, portanto, não é possível leituras iguais de um mesmo texto, já que o significado depende não só do que está sendo dito, mas também das condições de quem lê (PAULINO; COSSON, 2016).

É desse processo de interação entre leitor e texto que os dois procedimentos do letramento literário, o primeiro como ação contínua que perpassa desde a escola até as práticas com a família e a sociedade e o outro como possibilidade de experiências alheias. Esses procedimentos se fundem para o reconhecimento de que através da literatura os sujeitos se constroem e se reconstroem quando entram em contato com o texto literário:

A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer ao outro múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos, proporcionando mecanismos de ordenamento do mundo de uma maneira tão e, às vezes, até mais intensa do que o vivido (PAULINO; COSSON, 2016, p. 69).

A experiência de estar em contanto com a literatura permite significar o mundo como também a nós mesmos, por isso, estar em contato com a leitura literária é muito essencial à construção da condição humana. A literatura deve ser vista como ponto de transformação do indivíduo, lugar de significação. E a quem compete apresentar essa literatura? A família? Sim, a família é também uma das responsáveis por vivenciar experiências literárias, mas cumpre à

escola o papel de formação cidadã, conseqüentemente, sistematizar um ensino de literatura eficiente que atraia o indivíduo, o leitor em formação.

Entretanto, o lugar da literatura na escola parece se manter de forma arcaica e por talvez não se saber como ou porque retirá-la do currículo escolar se mantém “por força da tradição e da inércia curricular” (COSSON, 2012, p. 20). Dessa maneira, práticas movidas pelo bem comum persistem, como o fato de não se dar a devida importância ao ensino de literatura, mesmo sem haver uma justificativa plausível para tal questão. Partindo da hipótese, de que a grande parte dos professores do nosso país principalmente os de escola pública, aprenderam, em seu processo de escolarização uma concepção de literatura que tem como ponto de partida textos fragmentados; lidos de forma mecânica sempre associados a um período histórico e literário, chegamos ao entendimento de que muito ainda precisa ser ressignificado no ensino de literatura.

No ensino fundamental, especificamente, a situação parece ser ainda mais grave, como visto em Cosson (2012, p. 22), pois “predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasses, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates”. Percebemos, portanto, uma situação que tem como resultado a formação de leitores superficiais, porque o texto literário lhes foi apresentado também artificialmente, e esse problema tende a perdurar até o ensino médio.

Demasiadamente, a propagação de discursos com fundamentação da importância de um novo olhar para o ensino da literatura é cada vez mais propagado, mesmo quando se percebe que assim como uma avalanche a escolarização de uma literatura fragmentada, muitas vezes, colocada no mesmo posto de filmes e seriados televisivos, uma literatura fadada ao fracasso “seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza” (COSSON, 2012, p. 23). Segundo o autor, a forma como a literatura vem sendo apresentada dentro dos muros da escola contraria a sua função precípua, que é humanizar o indivíduo.

Então, compreendemos que um dos maiores obstáculos, no que tange ao ensino de literatura, é a falta de disposição do professore em ofertar ao aluno, por meio de textos literários, um ensino de qualidade que oportunize o poder de humanização. Nesse contexto, humanização é entendida do ponto de vista de Candido (1995) como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida,

o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Para o autor, todo ser humano tem a necessidade de refletir sobre sua realidade, como também deve ter boa disposição em entender o próximo e se sensibilizar com os problemas alheios, portanto, é através da força humanizadora que a literatura vai construindo esses laços, à medida que ensina com o exemplo do outro. Além da necessidade de reflexão e construção empática, o ser humano possui a necessidade universal de ficção e de fantasia que é construída através da fruição de textos literários, tais necessidades são percebidas tanto na individualidade como na coletividade e são essenciais, assim como qualquer outra necessidade elementar inerente ao ser humano (REGO, 2020).

Dessa forma, o texto literário é lugar de encontro com a nossa comunidade, logo, com nós mesmos, por isso, nos incentiva a refletir e através dessa reflexão nos encoraja a expressar nossos pensamentos. E é nessa dimensão que a literatura se faz como ferramenta de transformação social na família e na escola. Tal ferramenta precisa ser usada de modo a conservar sua essência que é ser vista como experiência a ser realizada. A este respeito, Chartier (1999, p. 91) postula:

As experiências individuais são sempre inscritas no interior de modelos e de normas compartilhadas. Cada leitor, para cada uma das leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz com que este leitor seja [de algum modo] semelhante a todos aqueles que pertencem à mesma comunidade.

É na ficção da narrativa encontrada na poesia, no romance, no conto, na crônica que é possível experienciar a vida do outro e também a nossa. É, pois, a literatura que expressa o que em muitas das vezes não conseguimos expressar, dessa forma, o letramento literário vai muito além dos muros da escola:

Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes (SEALE/COSSON, 2014, p. 3).

O letramento literário inicia-se através de um processo que acontece desde a apresentação dos primeiros textos literários e vai sendo construído ao longo das experiências sociais que o indivíduo participa e é desenvolvido a partir da apropriação das ideias, sentimentos e palavras contidas no texto literário lido, é quando o leitor toma para si os sentidos do objeto contemplado. Dessa maneira, a escola como principal instituição responsável por apresentar o deslumbre dos textos literários precisa sistematizar de modo prazeroso o ensino de literatura para que os discentes consigam encontrar sentido em ler literatura.

Mas, para que essa formação aconteça é necessário que os alunos estejam motivados e engajados com a leitura literária para que se sintam capazes de postular suas próprias opiniões a respeito do que foi lido. Para isso, é preciso que o docente seja também um leitor ativo e reflexivo que vivencie a leitura para ter propriedade na mediação de um diálogo coerente e instigador com seus alunos. A forma de abordar a literatura na escola terá uma grande relevância na formação do gosto e no entendimento literário do discente.

Para isso, constantes reflexões são inerentes ao trabalho do professor com a Literatura e os processos que norteiam a leitura literária de modo satisfatório, pois percebemos muitas lacunas quanto ao tratamento dado a literatura no ensino fundamental e no ensino médio: “No ensino fundamental, predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos” (COSSON, 2012, p.22). Enquanto a metodologia no ensino médio “resume-se a seguir de maneira descuidada o livro didático, seja ele indicado ou não pelo professor ao aluno” (COSSON, 2012, p.22). Nesse contexto, concebemos que um longo caminho necessita ser percorrido para que as aulas de literatura apresentem leitura literária de fato humanizadora, capaz de transformar o aluno em um sujeito-leitor autônomo e emancipado.

Dada as discussões teórica-metodológicas sobre os processos de alfabetização e letramentos e também do letramento literário, no próximo tópico, iremos refletir, de modo mais específico, sobre o lugar da literatura na escola.

2.2 O LUGAR DA LITERATURA NA ESCOLA

A leitura é uma ferramenta de transposição e acesso a diversos espaços sociais e é por meio dela que o indivíduo se encontra como ser humano e se forma enquanto cidadão. Porém, na escola, lugar responsável por formar leitores proficientes e também lugar de aprimoramento do gosto literário ainda, se atém a usar o texto literário para ensinar regras gramaticais ou ainda para responder exercícios e se atribuir notas.

Esse cenário está distante de ser o idealizado pelos estudiosos da área de literatura e, principalmente, pelos alunos que são os protagonistas desse processo. Diante disso, é necessário refletir sobre a visão de linguagem que vem sendo adotada na escola, pois para pensarmos em uma prática docente transformadora, faz-se relevante pensar na linguagem como fonte de interação entre os sujeitos. Através da linguagem nos comunicamos e construímos com o outro uma relação de troca de experiências, de informações, de culturas. Como afirma Bakhtin/Volochinov (2009, p. 67), “a palavra revela-se, no momento da sua expressão, como produto de interação viva das forças sociais”. Então, é através da palavra que a comunicação se constrói, mais precisamente na escolha da palavra que se é usada nos textos. Na literatura a palavra é dotada de sensibilidade para tocar o leitor e para torna-lo mais humano.

Para que a palavra sirva de fato aos efeitos pretendidos da literatura, é indispensável que reflitamos sobre alguns questionamentos: qual o espaço da literatura na sala de aula? Os docentes estão satisfeitos com suas práticas de ensino de literatura? Os alunos sentem prazer e refletem sobre o que leem? Essas são perguntas que de forma recorrente vêm sendo feitas por pesquisadores da área, porém, no cenário educacional brasileiro muito ainda há o que ser realizado para atingirmos uma formação de leitores eficientes. A esse respeito pontua Alencar (2021, p. 24):

O ensino de leitura e literatura desenvolvido na maioria das escolas brasileiras hoje está aquém do nível desejado pelos professores, pelos estudiosos da área, e pelos alunos, principais envolvidos nesse processo. Prioriza-se, em muitos casos, o trabalho com a gramática normativa em detrimento das aulas de leitura, e utiliza-se o texto apenas como desculpa para se ensinar regras de morfologia e sintaxe. Ou ainda, consolida-se a leitura como uma atividade vinculada a práticas de exercícios e atribuição de notas, ao passo que a leitura despreziosa e lúdica dos textos literários se apresenta como uma práxis pouco utilizada e valorizada.

Infelizmente, a leitura ainda é vista como uma prática mecânica e, em muitas situações, aplicada de forma descontextualizada nas aulas de Língua Portuguesa. Dessa forma, os alunos tornam-se avessos as aulas de literatura devido a essa postura tradicional. Leitura sem pretensão, dinâmica e que constrói vínculos, é uma prática ainda não comum nos muros escolares.

Em tese, autores como Cândido (1985) defendem que uma das funções da literatura é transformar a vida do indivíduo, apresentando-lhe um mundo de possibilidades e novas perspectivas. Por isso, o texto literário é indispensável aos alunos a começar pela sua formação inicial na educação básica até chegar ao ensino médio, com efeito, possibilitará uma formação do gosto pela leitura literária para uma vida toda. Portanto, a escola precisa se posicionar diante

dessa realidade e compreender que a literatura fará com que os alunos se transformem interiormente e assim sensibilizá-los acerca das diversidades do mundo e formá-los cidadãos conscientes. Formação cidadã aqui pensada como capacidade de ter opinião sobre determinado tema e como possibilidade de externar tal opinião, considerando o entendimento do outro, também como capacidade de questionar e refletir sobre os direitos e deveres individuais e coletivos. Sobre a função da escola no ensino da literatura, Zilberman (1991, p. 16) destaca:

O exercício dessa função [...] é delegado à escola, cuja competência precisa tornar-se mais abrangente, ultrapassando a tarefa usual de transmissão de um saber socialmente reconhecido e herdado do passado. Eis porque se amalgamam os problemas relativos à educação, introdução à leitura, com sua consequente valorização, e ensino da literatura, concentrando-se todos na escola, local de formação do público leitor.

Logo, é necessário que a escola incentive os alunos a lerem para que através da leitura eles possam refletir sobre o mundo no qual estão inseridos. Mas, em se tratando de leitura, qual é o espaço reservado à literatura na escola? No ensino fundamental, a literatura vem a servir para ensinar os alunos a lerem, já no ensino médio, literatura é sinônimo de história literária dos estilos de época. Em vista disso, Cosson (2012, p. 20) observa: “Para muitos professores e estudiosos da área de Letras, a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XX que já não tem razão de ser no século XXI”.

Se considerarmos os documentos oficiais a exemplo da BNCC (2018), evidenciamos o pouco espaço dado à literatura, mesmo ao destacar a importância dos multiletramentos através da necessidade de que se reconheça os vários letramentos no meio social de um indivíduo, o que está explícito no documento. Porém, o que está em questão não é o fato de se aceitar que o letramento está associado ao dia-a-dia, mas sim pensar em como desenvolver competências pessoais ou sociais e assim favorecer a formação integral do indivíduo aluno. Nesse contexto, inferimos que nas práticas de linguagem do 6º ao 9º ano o documento norteador assegura como necessidade, manter o foco no letramento da letra, ainda que apresente preocupação com a diversidade de linguagens:

Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra (BRASIL, 2018, p. 154).

Como dito no trecho acima, a diversidade de letramentos é uma ideia mais urgente a ser defendida no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, pois apesar das várias possibilidades estéticas, culturais e sociais ofertadas pela Literatura, esta acaba sendo vinculada, de modo prioritário, a uma dimensão da língua, ou melhor, discute de forma rasa a questão da Literatura, uma vez que, o pouco espaço apontado no documento associa a literatura ao ensino de Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, o documento reduz o espaço da literatura na educação escolar.

Por conseguinte, entendemos que é papel da escola promover o desenvolvimento de habilidades e competências referentes ao uso produtivo da linguagem e também a estimular o desenvolvimento crítico do indivíduo de modo que esse possa analisar informações, organizar argumentos em defesa de um ponto de vista, debater temas com ideias organizadas e com isso estimular o conhecimento da pessoa. É através da Literatura que o desenvolvimento cognitivo e afetivo será construído, porquanto o leitor passa a compreender melhor o mundo por meio dos olhos dos autores e vivências dos personagens possibilitando a criação de um imaginário sobre o lido (ABRAMOVICH, 1997). Dessa forma, é relevante ampliar o espaço dado a esse componente curricular nas aulas de Língua Portuguesa, porque a leitura de literatura vem passando nos últimos anos por um processo de escolarização negativo, como afirma Soares (2011, p. 4-5):

(...) o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (E preciso lembrar que essa escolarização inadequada pode ocorrer não só com a literatura, mas também com outros conhecimentos, quando transformados em saberes escolares.).

Convém frisar que a escola é sem dúvidas um lugar em que as atividades precisam estar ordenadas e formalizadas, espaço no qual os alunos devem estar divididos em séries, grupos ou categorias. Deve-se conceber um horário e saberes a serem desenvolvidos em cada turma e também saberes individuais a serem potencializados, e toda essa organização é necessária e inevitável, pois é desse processo que a escola se constrói. A escolarização é importante e imperativa, todavia, precisa ser pensada e organizada de modo eficiente. É necessário ressaltar que, a escolarização da literatura faz parte do ensino, logo, não é interessante que neguemos esse fato, mas, o que se faz mais relevante é refletirmos como e quais processos de escolarização estão sendo realizados pela escola. Como defendido por Soares (2011), pensar na literatura que apenas serve para a didatização de conteúdos é desvirtuar o seu papel precípuo que é sensibilizar e construir no leitor pensamentos críticos.

A escolarização idealizada pelos currículos é pensada através da necessidade de se criar hábitos de leitura em uma escola que adota a linguagem como interação viva dos eventos sociais, assim, por esse viés, busca desenvolver a cultura para todos, de modo a manipular comportamentos necessários à sociedade:

O que interessa é buscar formas e técnicas novas para motivar a leitura sem que se discuta, quem, como, o quê, para quê, por quê, quando, onde se lê, sem considerar que a luta pelo acesso à cultura faz parte da luta de classes, que cultura é um conceito histórico e mutável e que a leitura envolve uma complexidade de objetivos, modos, métodos e objetos (MORTATTI, 2001, p 47).

O texto literário na visão da autora ainda é usado como mero objeto para identificar gêneros literários, ou apenas para recriar e reproduzir textos de mesma linguagem. Nesse sentido, o que pode ser solicitado do aluno? Uma postura passiva que apenas reproduz o esquema proposto pelo professor. A leitura do texto literário deve proporcionar reflexões e ser usada como instrumento para construção humana e também social do estudante. Nessa perspectiva, devemos pensar nas práticas literárias como um ato político, em que o professor desempenha papel essencial, sendo fundamental estar ciente e comprometido com a função moral e social, sobretudo porque:

A leitura é, fundamentalmente, um processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra àquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere (LAJOLO, 1996, p. 28).

Práticas de leitura que abarquem um universo cada vez maior de alunos e também que sejam mais eficazes e conscientes é uma necessidade social. Então, cabe ao professor atrair os alunos para tais práticas, por isso, os momentos de leitura devem acontecer de modo criativo e expressivo e de maneira sensata, provocar no aluno anseios sobre o que será lido. Essa prática exigirá do mediador audácia e reflexões sobre a pertinência do texto escolhido para a vida do aprendiz, pois o que está sendo lido precisa significar a existência do leitor, consequentemente, fazê-lo refletir sobre o mundo. Esse trabalho requer esmero e dedicação por parte de quem o realiza e o mais importante, é necessário que o professor seja de fato um leitor.

O ensino de literatura deve pautar-se em ideias com os seguintes objetivos: aumentar a cultura do aluno, compartilhar culturas, formar leitores como também contribuir com a

formação de identidades singulares, todos esses elementos devem ser considerados quando se ensina literatura.

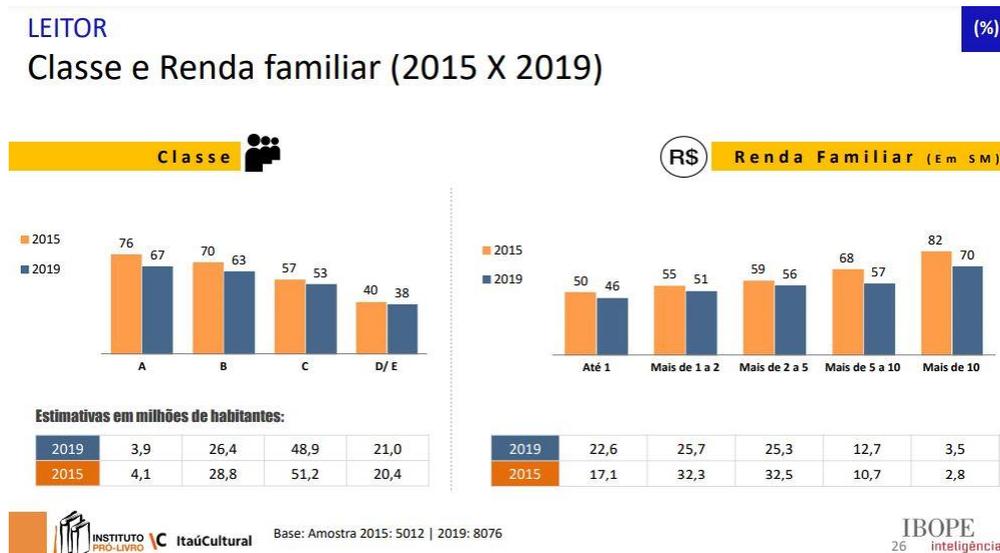
No ensino de literatura também é relevante, assim como em outras disciplinas, definir qual finalidade pretende ser alcançada, contudo, sem perder de vista a fruição proporcionada pelo texto literário. Definir objetivos não quer dizer automatizar a leitura literária, mas acima de tudo, é contemplar o prazer de ler e se construir como leitor crítico e autônomo e através desse ato adquirir todos os saberes relevantes para formação cidadã e humana. Rouxel (2013) afirma que essa formação só é possível com a aliança entre três componentes essenciais ao trabalho com a leitura: a atividade do sujeito leitor, a literatura ensinada e a ação do professor. É a união desses três elementos que trará uma reviravolta ao ensino de literatura no espaço escolar.

Mas, para entendermos que essa problemática tem uma origem longínqua, é necessário compreendermos os motivos que fazem com que a literatura ainda esteja distante de muitas realidades:

Só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns traços necessários para a formação e o fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para a produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias, bibliotecas (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p.14).

A formação leitora do indivíduo foi construída tardiamente no Brasil, apenas no século XIX, inicialmente ofertada para a nobreza, o que culturalmente contribuiu com a ideia de que a leitura é privilégio da classe dominante, ou seja, os menos favorecidos economicamente não teriam o direito a essa forma de arte. A disparidade no nível de leitura entre as classes sociais continua a ser um desafio a ser superado em uma população que ainda não foi conscientizada em sua totalidade sobre os benefícios da leitura. Uma pesquisa realizada pela “Revista Retratos da Leitura no Brasil” (2020, p. 24) confirma que as disparidades econômicas entre a população ainda é fator a ser observado no cenário brasileiro:

Gráfico I – Leitor/Classe e Renda familiar



Fonte: 5ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2020, p 26).

O gráfico demonstra que os fatores classe social e renda familiar são determinantes entre os brasileiros que mais leem, e as alegações para essa problemática vão desde o desinteresse à falta de recursos financeiros para se adquirir livros. Tal percepção sobre o perfil do leitor nos faz perceber a necessidade de se buscar estratégias para desmistificar a ideia de leitura como ação apenas de quem é economicamente privilegiado. Para isso, é pertinente criar alianças e abrir caminhos para que a leitura literária aconteça, e é na escola que essas possibilidades poderão ser apresentadas ao indivíduo em formação, pois é a instituição escolar a responsável pela alfabetização e letramento da sociedade. É na escola que os alunos podem desbravar caminhos e se constituírem leitores proficientes através da valorização social da leitura e do livro.

Por ser um país que foi colonizado, o Brasil apresenta uma história particular em relação ao ensino da leitura e ao ensino de literatura, uma condição de colonizado marcada por muitas ausências e precariedades sucedidas do sistema político exploratório que foi instaurado por Portugal. Por esse modelo político a educação veio a ser valorizada no Brasil muito tarde, a iniciar com a catequização dos jesuítas, passando pela construção de escolas informais no período colonial. Os estudos literários também foram introduzidos no Brasil nesse mesmo período, com uma concepção humanística, em que se previa uma formação comum a todos os indivíduos.

Os moldes da educação brasileira foram construídos com base na educação europeia. Nessa perspectiva, os costumes e a cultura brasileiras não eram levados em consideração nos

espaços informais de aprendizagem. Em 1823, com a chegada da Família Real ao Brasil e também com o surgimento do 1º texto Constitucional temos a proposta de criação de escolas em todo o Império brasileiro, o que só veio a ser cumprido com a fundação do Colégio Pedro II, em 1837:

O Colégio Pedro II foi o mais notório desses estabelecimentos de ensino criados durante o período imperial brasileiro, servindo de modelo de ensino para todo o país. Porém, em termos educacionais a falta de verbas e a descentralização contribuíram para manter inalterada a situação educacional (FAGUNDES, 2011, p. 330).

Porém, a criação do Colégio Pedro II não traz mudanças significativas no ensino brasileiro, visto que ações descentralizadoras continuaram a ser uma prática no sistema educacional, o que só veio a ser alterado com a criação, em 1930, do Ministério da Educação e da Saúde Pública (MESP), pelo então Ministro Francisco Campos. Nesse período, houve uma reestruturação do ensino, centralizando a educação brasileira com o objetivo de tornar o país mais moderno com vistas a encontrar formas de promover modificações a nível mundial. A reforma de Francisco Campos trouxe a criação do Ensino Médio obrigatório como também a parcial universalização do Ensino Fundamental.

No contexto educacional brasileiro, o Colégio Pedro II tornou-se ao longo dos anos uma referência no ensino secundário do país e por meio da construção do seu programa de disciplinas, percebemos como e quando a literatura passa a ser inserida no currículo escolar, ora como conteúdo de Língua Portuguesa e, tardiamente, como disciplina obrigatória. De acordo com Razzini (2010, p. 7): “o estudo da legislação do nível secundário (e dos Exames Preparatórios), dos programas de ensino e dos manuais didáticos indica que a trajetória do Português no Colégio Pedro II teve pelo menos quatro fases distintas”.

Essas quatro fases foram marcadas por dois fatores relevantes, o aumento da carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura e também a mudança de metodologias em ambas as disciplinas. A primeira fase compreende o período de 1838 a 1869, momento em que o Português se restringia ao primeiro ano. Nessa ocasião, a maior carga horária dos cursos destinava-se ao latim:

O primeiro programa, de 1838, verifica-se a supremacia das disciplinas clássicas (Latim, Grego, Retórica e Filosofia), cuja carga horária ocupava 52% do currículo do Colégio Pedro II, sendo que só o Latim representava a metade (25%). Tal superioridade contrasta com a inferioridade das línguas modernas (Português, Francês e Inglês), que juntas somavam apenas 10% da carga horária do currículo (RAZZINI, 2010, p. 6).

O tratamento dado ao ensino de Língua Portuguesa não recebia o mesmo privilégio de carga horária que o ensino de Língua Latina, o que era evidenciado tanto na organização e classificação dos livros de Português como também no modo de divisão das aulas; o mesmo professor ministrava a disciplina de latim e gramática no Colégio Pedro II. As aulas de gramática nacional baseavam-se em recitais e leituras, conteúdos esses advindos das aulas de retórica e poética. Nesse período, as obras de autores portugueses ganhavam destaques nos poucos momentos dedicados à leitura. A carga horária destinada à literatura era bem menor do que a carga horária relativa aos estudos de gramática e retórica, por exemplo (ZAPPONE, 2018).

Na segunda fase, a disciplina de Português ganha mais notoriedade com o aumento da sua carga horária, fator esse, devido a inclusão da disciplina em exames preparatórios. Outro aspecto importante é a inclusão de conteúdos, tais como redação e composição. Já nesse período, o texto literário era usado como recurso didático para o ensino de gramática e sintaxe, a literatura funcionava como figurante, modelo de língua a ser seguido pelos alunos através de exercícios de composição ou ortográficos. Outrora, nos anos finais dos cursos, a literatura ganhava mais notoriedade através do estudo de aspectos teóricos dos gêneros literários (prosa/poesia), as análises de estilo, declamação e composição também ganharam evidência, segundo Razzini (2000).

Características republicanas e nacionalistas são evidenciadas na terceira fase no período compreendido entre 1980 a 1930. Nesta fase, é dado destaque as disciplinas que contribuiriam com a construção do nacionalismo, como História, Geografia, Língua e Literatura nacionais. A disciplina Língua Portuguesa ganha mais espaço, pois seus conteúdos começam a ser exigidos em provas para entrada em cursos superiores, o mesmo não acontece com Literatura, de forma que esta disciplina não fazia parte do conteúdo dos cursos preparatórios e também só era ofertada no último ano de curso secundário do Colégio Pedro II:

Nesse período, é claro o declínio da retórica e da poética e a franca ascensão da literatura nacional. Seja pelo impulso de onda nacionalista que reforçava o aspecto identitário de nossa literatura, a *Seleção litterária*, de Fausto Barreto e Vicente de Souza, precisa ser reformulada a fim de ampliar seu caráter representativo. Com a troca de um dos autores, o novo compêndio a ser adotado seria a *Antologia nacional* (1895), de Carlos de Laet e Fausto Barreto (ZAPPONE, 2018, p. 411).

Portanto, esse período é marcado pelo declínio de algumas disciplinas e ascensão da Literatura, principalmente a nacional, um marco importante para uma visão construtiva da

Literatura construtiva, que serviria para impulsionar a população a ter uma visão mais nacionalista do Brasil. Porém, mesmo apresentando uma visão ampla da literatura brasileira, conferindo uma certa autonomia aos estudos literários, as indicações de atividades de Literatura sugeridas pelo Colégio Pedro II traziam os textos literários como pretexto para o ensino da língua, e a literatura era usada para estudo da gramática normativa e estudos de vocabulário. De acordo com Razzini (2010, p. 55):

(...) a longevidade da *Antologia nacional* no currículo de português nas séries iniciais do curso secundário reforça a longevidade deste modelo clássico e beletista de ensino da língua nacional em que autores e textos eram considerados, sobretudo, ‘paladinos da linguagem (...).

A quarta fase (1931) é marcada pela reforma Francisco Campos e também pelo desaparecimento dos cursos preparatórios impostos pela reforma. É um período assinalado pela decadência do Colégio Pedro II como instituição influente no ensino. Outros órgãos normativos, como o Conselho Nacional de Educação (1931) e a Comissão Nacional do Livro Didático foram criados para exercerem atribuições que antes eram do Pedro II. É também nessa fase que a disciplina Português ganha mais notoriedade com a promulgação da lei orgânica proposta por Gustavo Capanema, que institui a divisão do ensino secundário por ciclos: o 1º ciclo, ensino ginásial, composto de quatro séries, e o 2º ciclo, de três séries, nas modalidades clássico ou científico (ZAPPONE, 2018).

A reforma Capanema propõe que a língua deve ser vista como artefato para construção de uma unidade espiritual, de organização e de conservação da cultura brasileira. Tal proposta expande o estudo da língua portuguesa, pois todas as séries do ensino secundário são obrigadas a contemplar em seus currículos uma grande carga horária de língua portuguesa. De acordo com Zappone (2018), em relação aos momentos anteriores, a literatura passa a aparecer a partir do último ano do primeiro ciclo, em que eram destacados temas como: noções gerais sobre literatura, períodos literários, gêneros literários e história tanto da literatura brasileira quanto portuguesa. Dessa forma, percebe-se que a literatura ganha mais espaço nesse período.

Analisando todos os contextos e a linha do tempo do ensino de literatura e também como esta disciplina é abordada em sala de aula, percebemos que ao longo dos anos a disciplina tem pouco espaço nos muros escolares e mesmo com todos os avanços no decorrer da história, ainda nos deparamos com muitos momentos de crise na leitura literária, que se desenharam ao longo da história:

A crise da leitura em nosso país deve ser inserida, para efeito de compreensão, no quadro maior da crise sócio-econômica brasileira – quadro esse facilmente percebido, recorrentemente denunciado e sacrificadamente vivido pelo nosso povo, nestes últimos 25 anos. Por outro lado, a crise da leitura não deve ser tomada como um fenômeno desta década ou mesmo deste século, à medida em que sempre houve, desde o período colonial, discriminação e marginalização no processo de formação de leitores. Assim, seria melhor falarmos de um movimento acelerado em direção a um abismo social, que agudiza uma crise que sempre existiu neste país e que, dentro de novas condições econômicas e sociais, permeadas por um clima mais saudável de liberdade de expressão, permite ser pública – e criticamente analisada (SILVA, 1995, p. 43).

Talvez entre educadores e pesquisadores não haja um consenso sobre o que de fato é eficaz no ensino de literatura. Zilberman (2012, p. 13), ao tratar sobre o tema da crise na leitura pontua que “ao final dos anos de 1970, foi diagnosticada, às vezes de modo tão somente intuitivo, uma crise de leitura, caracterizada pelo fato de que os jovens, sobretudo os estudantes de classe baixa, não frequentavam com a desejada assiduidade os livros postos à sua disposição”.

Essa, dentre várias outras crises, ganha destaque por acontecer em um momento de expansão cultural no Brasil atrelado ao processo de industrialização acelerada, o que fez com que um vasto público se interessasse, por um lado, pelos meios de comunicação em massa e, por outro lado, também se interessasse por literatura. A década de 70 foi marcada por mudanças advindas de uma reforma no ensino, o que veio a aumentar o público leitor, uma vez que oportunizou um maior espaço para o uso do texto literário na escola.

No período citado, o maior desafio implementado para a crise da leitura foi trazer o aluno a visitar cada vez mais o livro, pois se de um lado tínhamos um aumento significativo do público-leitor, por outro lado existiu um decréscimo de seu interesse por livros. Sobre esse paradoxo, Zilberman (2012) pontua que cabe a escola tomar providências reparadoras visando valorizar a leitura e o livro. Desde os anos 60 discussões acerca da crise na leitura vêm sendo implementadas no Brasil, mas é a partir dos anos 70 que a leitura passa a ser percebida como uma questão moral, sociocultural e também política. É bem verdade que após a crise da leitura nessa década ainda que de forma muito lenta algumas ações passam a ser implementadas no Brasil com o fito de melhorar os índices de leitura dos alunos.

Como forma de tentar superar o entrave, principalmente, no que diz respeito a acessibilidade que a população mais carente tinha ao livro, já que em um país o qual a distribuição de renda é tão desigual, como é o caso do Brasil, onde a maior parte da população sobrevive com um salário mínimo muitas vezes em situação de miséria, o livro é um objeto de última necessidade (COPES, 2007). Assim sendo, na década de 1980 em conjunto com a iniciativa privada, o Governo Federal patrocina vários projetos de incentivo à leitura em escolas

públicas. Tais projetos tinham como metas básicas possibilitar o encontro dos alunos com o livro e, dessa forma, promover a aprendizagem da cultura escrita.

Entre 1982 a 1985 outras políticas públicas foram se efetivando com o intuito de tornar a leitura e o livro partes integrantes da sociedade e também como modo de formar cidadãos críticos e capazes de atuarem em suas realidades. Então, nesse interstício de tempo, foi criado o projeto Ciranda de Livros (1982 a 1985), projeto este que possibilitou que mais trinta e cinco mil escolas recebessem em seu acervo cerca de 15 mil livros da melhor qualidade e de autores pouco conhecidos na época (FNLIJ, s.d.).

O projeto Sala de Leitura (1988) se destacou no cenário de políticas públicas para leitura e contou com a parceria da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), como também com o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Tal iniciativa tinha como principal objetivo a distribuição de livros de literatura infantojuvenil aos alunos de escolas públicas. Um projeto dessa proporção devia ter angariado mais esforços do poder público, visto que visava não só garantir que a escola pública tivesse um lugar adequado para leitura, como também buscava oportunizar momentos de leitura em diversos outros ambientes como praças públicas, na sala de aulas, em espaços abertos da escola. O aluno podia com liberdade escolher o melhor lugar para a hora de leitura.

Porém, considerando os índices negativos relacionados à uma formação leitora que ainda apresenta números negativos no que diz respeito a ler com autonomia, percebemos que os projetos em questão não foram exitosos, ou porque não foram executados da forma como deveriam, ou por falta de maiores incentivos financeiros por parte do Poder Público. Copes (2007, p 49) pontua que “A cultura do hábito de ler exige bem mais do que o envio de livros esporadicamente as escolas”. É necessário que a escola possua salas de leitura ou bibliotecas com acervos atualizados para que esses espaços sejam lugares agradáveis, onde os alunos se sintam motivados a estar. Para isso, é imprescindível investimentos contínuos, visto que na maioria das vezes, esses investimentos ocorrem de modo esporádico.

Outro aspecto relevante a ser frisado, é que a leitura é fator indispensável a formação cidadã, assim como preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9394/96 que aponta em seu artigo 32, inciso I, que a formação plena do indivíduo no Ensino Fundamental de nove anos será promovida mediante: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, p. 7). Preconizar a leitura como elemento básico para a formação do indivíduo coloca a leitura e o livro como ferramentas chave no processo formativo.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido para termos escolas equipadas tanto com materiais (livros, espaços adequados para leitura) como com mediadores de leitura qualificados a proporcionar momentos significativos de formação leitora crítica e reflexiva. Mesmo com grandes avanços em políticas públicas e em estudos literários, muito há o que ser debatido e melhorado no ensino de literatura. Então, é relevante que discussões sobre a temática esteja sempre em pauta entre os docentes de Língua Portuguesa e também de outras disciplinas.

À vista disso, algumas reflexões serão realizadas no próximo tópico, tais como: o lugar da literatura no livro didático, eficácia das políticas públicas de acesso ao livro didático, as contribuições do livro de didático para a formação leitora e também o ponto central da nossa pesquisa, o lugar da literatura de autoria feminina no livro didático. Para isso, iremos discutir as questões levantadas anteriormente e também analisar o livro didático (LD) de Língua Portuguesa: “*Se liga na língua*” (2018) adotado no 9º ano do ensino Fundamental II na EEEFM João da Mata, Pombal-PB.

2.3 LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NO LIVRO DIDÁTICO

A escola é um ambiente de formação cidadã e busca de várias formas contemplar essa formação dos mais variados modos, utilizando diversas ferramentas. Dentre as ferramentas utilizadas na escola, sem sombra de dúvidas, o livro didático é uma das mais importantes. Então, é relevante que reflexões sobre o conteúdo que os livros didáticos apresentam e também como as aulas são conduzidas a partir do uso desse instrumento sejam construídas, pois é através dessas contribuições que a escola será capaz de formar com plenitude os indivíduos que a frequentam. Essa ferramenta educacional é uma das modalidades da escrita mais antigas de acesso ao conhecimento, como afirma Lajolo e Zilberman (2019, p. 159):

O livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, já que é uma das condições para o funcionamento da escola. Em certo sentido, pode-se considerar a Poética, de Aristóteles, um ancestral seu, já que resulta de notas das aulas ministradas pelo filósofo, em pleno IV a.C.

As autoras defendem que mesmo o livro didático tendo ilustre origem é considerado um “primo pobre” da literatura, pois é uma ferramenta descartável, com prazo de validade, que se perde ao longo do tempo. Porém, se pensado pelo lado das editoras seria considerado um “primo rico”, visto que, tanto as editoras mais antigas quanto as mais atuais incluem ou sonham em incluir os livros em seus catálogos e também vislumbram a adoção de seus exemplares por

escolas e professores. Dessa forma, a venda de livros didáticos é garantida, por contar como principal incentivador, o Estado (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019).

Porém, no Brasil a impressão de livros aconteceu tardiamente, a partir do século XIX, quando chega ao país a primeira tipografia, a priori, apenas para impressão de documentos oficiais da coroa portuguesa que, inicialmente proibiu a impressão de livros, por acreditar que esse instrumento de conhecimento seria perigoso para população. Apenas, em 1808, foi permitido que páginas de livros fossem impressas, todavia, na condição de monopólio do governo português; páginas que não fossem aprovadas eram censuradas. Esse quadro só veio a ser revertido em 1821, por consequência da Constituição imposta a D. João VI, após a Revolução do Porto.

Ainda no século XIX dois períodos diferentes foram revelados em relação à elaboração do livro didático (LD). O primeiro consistia no entendimento de projetos que traziam a necessidade da criação de manuais didáticos seguindo modelos europeus, mais precisamente alemães e franceses. A geração de pensadores da época propunha que os livros escolares fossem adaptados de acordo com obras estrangeiras. Nas primeiras décadas do Império, houve várias reclamações em relação à falta de livros nas escolas, como também em relação aos livros estrangeiros, por causa de tais críticas começaram a surgir programas de livros genuinamente nacionais. O segundo período consistia em um grupo que criticava a adoção de livros estrangeiros, uma vez que, esses seriam alheios à realidade brasileira, nos conteúdos e também sem nenhum espírito nacionalista.

Mesmo que apresentassem divergências quanto aos conteúdos que deveriam ser abordados nos dois momentos:

(...) permaneceu a crença na força do livro escolar como peça importante na visibilização dos projetos educacionais. A obra didática era concebida como principal instrumento para divulgação do ideário educacional, dependendo dela, a formação do professor e do aluno (BITTENCOURT, 1993, p. 21).

Dessa maneira, o livro didático em sua função precípua foi pensado como importante ferramenta usada para realizar projetos educacionais, atuando na formação do professor, auxiliando-o na preparação de aulas, planejamentos anuais e nas avaliações, servindo como principal guia, principalmente, na ausência de formações contínuas, ou de formações pedagógicas, como era o caso da época do Brasil colônia em que os professores, quando não eram estrangeiros, eram brasileiros com pouca formação. Para os alunos, o LD é muitas das vezes o único recurso disponível para aprendizagem.

Levando em consideração a importância dos manuais didáticos no contexto apresentado, fazendo referência ainda ao período colonial, estes deveriam ser elaborados de modo cuidadoso sempre obedecendo aos ideais do Estado, com o principal objetivo de “suprir as necessidades de professores mal formados” (BITTENCOURT, 1993, p. 22). Nas salas de aula, os professores deveriam utilizar livros de autores consagrados, principalmente livros religiosos, utilizados para ditado de trechos, cópias e em raras situações discussões sobre os conteúdos. Nesse período, o livro era ferramenta utilizada somente em sala de aula, e essa realidade só veio a ser mudada a partir da criação de Escolas Normais que estabeleciam outras visões para o livro didático, como a elaboração de livros exclusivos destinados à formação de professores e livro sobre leis que contribuíam para uma formação política (ZACHEU; CASTRO, 2015).

Nesse período, também se verificou a baixa produção de livros didáticos, dessa forma, várias estratégias foram criadas pelo Estado afim de minimizar essa problemática, e um dos procedimentos foi ofertar honorarias e prêmios em dinheiro para quem se dispusesse a produzir livros, também foram criados concursos para efetivarem a política de nacionalização do livro. Tal política tornou-se uma constante, mesmo com a insistência da ideia da importância do livro para formação dos professores e também para difusão de saberes na escola.

Nas chamadas Escolas de Primeiras Letras os livros didáticos eram organizados por nível de idade e os conteúdos acompanhavam as várias fases de aprendizagem do aluno que ia evoluindo de acordo com os programas de ensino. Nessas escolas, outro tipo de livro foi inserido, os chamados livros de leitura, indicados para a infância (BITTENCOURT, 1993). Nesse momento, a literatura começa a ganhar espaço nos livros e na aprendizagem dos alunos.

Por muito tempo, o livro didático destinava-se a atender à elite, “que defendia a não obrigatoriedade da conclusão do ensino secundário para que seus filhos tivessem acesso a cursos superiores” (RANGEL, 2005, p 26). Tal prerrogativa influenciava diretamente nos programas adotados nos conteúdos programáticos dos livros que deveriam considerar o que era cobrado nos exames preparatórios para o ensino superior, o que tornou o Colégio Pedro II referência no ensino, pois adotava em seu currículo todas as exigências desses exames. Apenas em 1856 aconteceu a fixação de um currículo oficial para as escolas secundárias, a partir da Portaria de 24 de janeiro do referido ano que defendia:

A definição do currículo e a indicação de compêndios em 1856 deram início à centralização pedagógica e conseqüente hegemonia do Colégio Pedro II, acenando para o mercado de livros didáticos que a partir desta medida deveria expandir-se. Porém, sujeito às vicissitudes do Império, o controle estatal sobre o ensino secundário malograria várias vezes, tornando-se efetivo só depois da República (RAZZINI, 2000, p. 45 e 46).

Os livros didáticos eram escolhidos criteriosamente pelo professor, mas sempre tentando atender interesses do Estado. Para isso, o poder estatal se mantinha vigilante na escolha dos manuais didáticos o que era facilitado pelo fato da maioria das escolas estarem localizadas nas principais cidades brasileiras. Para que a fiscalização da escolha do LD fosse mais efetiva, vários regulamentos eram impostos pelos estados, deixando sempre em evidência a obrigatoriedade da leitura, porém, nessa conjuntura, a leitura destinada a obras brasileiras tornava-se insignificante.

Por volta do ano de 1930, houve uma grande reviravolta em relação à produção dos livros didáticos no Brasil ocasionada pelo contexto político. O então presidente da época, Getúlio Vargas, tenta estabelecer o pensamento de força e união à nação (SILVA, 2012). A crise de 1929 ocasionou a alta dos preços dos livros didáticos que vinham de outros países, o que obrigou a maior produção de obras nacionais e um dos responsáveis por elaborar uma proposta didática nacionalista foi Francisco Campos, à época, ministro da Educação e da Saúde Pública. Como apontam Zacheu e Castro (2005, p.7): “A partir de então, os livros didáticos passaram a ser produzidos em larga escala, com autores brasileiros, seguindo o programa nacionalista criado no início da década de 1930.”

Nesse momento o Estado normatizou a produção do LD através da criação de um órgão próprio para esse fim, o Instituto Nacional do Livro (INL), que tinha como função primordial cuidar e expandir a produção de livros didáticos no Brasil. Para esse período, o livro didático tornou-se uma ferramenta efetiva capaz de concretizar e reproduzir as ideologias do Estado Novo. Antes, o livro didático era organizado de acordo com critérios estabelecidos por cada estado, e só a partir da criação do decreto n. 1006, de 30/12/1938, foram instituídas atribuições e regras para produção, a compra e o uso do LD, estabelecidas por intermédio da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD). De acordo com Filgueiras (2013), a CNLD tinha como atribuições:

(...) examinar e autorizar o uso dos livros didáticos que deveriam ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias de todo país. A CNLD deveria ser integrada por sete membros, designados pelo presidente da República, divididos em especializações: metodologia das línguas, metodologia das ciências e metodologia das técnicas (FILGUEIRAS, 2013, p. 166).

Por muito tempo o livro didático esteve à disposição dos interesses ideológicos e econômicos do Estado, não só nos governos ditatoriais, mas também em outras épocas. Essa postura se estendeu até o Governo Militar de 1964 a 1985, inclusive, nesse período foi

estabelecido um controle estatal sobre os conteúdos dos livros de História (CELESTE FILHO, 2010).

O manual didático só foi democratizado no ambiente escolar por volta de 1980, quando o Brasil passou a vivenciar novos ideais políticos. Nesse momento, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) fundou o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), cuja principal função era auxiliar o professor, assim, eram distribuídos livros tanto para estudantes da educação básica quanto para estudantes de salas de alfabetização. De acordo com Fernandes (2011, p. 2): “O PNLD é um programa de referência para a compreensão do processo de redemocratização brasileira, no campo da política educacional, posto que vem atravessando todos os governos nos últimos 25 anos da história da educação brasileira.”

Outro aspecto relevante sobre as políticas de acesso a materiais didáticos, é a distribuição no ano de 2000 de dicionários de Língua Portuguesa para os alunos do Ensino Fundamental. O Ensino Médio só vem a ser contemplado com livro didático no ano de 2003 com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM), no entanto, somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são contempladas, as outras disciplinas foram contempladas progressivamente entre os anos de 2007 a 2015. Diante do exposto, é inquestionável que:

O livro didático tem sido considerado fonte privilegiada para a história da educação na medida em que reflete, ao mesmo tempo, uma “imagem sistêmica da escola que ele representa” e uma imagem da “sociedade que o escreve e que o utiliza”, seja através da materialização dos programas como “suporte curricular” que ele é, seja através das “imagens e valores dominantes da sociedade” que ele veicula, seja ainda através das “estratégias didáticas” e práticas de ensino-aprendizagem que ele expressa (ESCOLANO, 2001, p. 172-173).

O autor nos chama a atenção para a importância do livro no decorrer da história. Essa ferramenta do modo como foi produzido representa o espelho da sociedade, faz-se representar os indivíduos, as instituições e os programas envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, para que tivéssemos o material que nos é apresentado na escola da atualidade, muitas mudanças ocorreram, como podemos perceber de acordo com as discussões já realizadas até o momento nesta pesquisa. Nesse contexto, compreendemos a importância do livro didático como ferramenta indispensável ao processo de ensino e aprendizagem de todas as disciplinas. Em se tratando, especificamente, dos livros de Língua Portuguesa é relevante mencionar que um dos itens que se deve ter mais atenção é o tratamento dado a leitura no LD, uma vez que, desde o surgimento dessa disciplina, essa ferramenta é o principal meio de acesso ao universo da leitura (NASCIMENTO, 2019).

O guia do PNLD de 2020 estabelece que os livros didáticos devem ofertar textos que propiciem uma boa experiência de leitura, contribuindo, dessa forma, para uma formação leitora proficiente e autônoma (BRASIL, 2016). Geralmente, o LD de Língua Portuguesa é dividido em quatro seções: a primeira relacionada à leitura, a segunda à oralidade, a terceira diz respeito à produção de textos e a última aos estudos linguísticos. No campo relacionado a leitura os textos são divididos entre textos literários e não literários. Então, é imperioso refletir, afinal de contas qual é o espaço reservado à literatura nos manuais didáticos? Como formar leitores literários a partir do que é ofertado no LD?

Geralmente as atividades de leitura e interpretação presentes nos manuais didáticos contemplam a extração de informações presentes apenas na superfície textual, outras vezes os textos servem como pretexto para o trabalho de análise linguística, estudo de classes gramaticais e análise sintática, porém, é preciso que o professor considere que o texto literário é pleno de possibilidades analíticas. Então, para que a leitura seja mediada de forma significativa é necessário contemplar etapas que são realizadas de modo contínuo, a primeira chamada de *antecipação*, equivale à postura que o leitor adquire antes da leitura, diferenciando os movimentos relacionados à leitura de um poema, conto ou uma notícia, a outra etapa seria a *decifração*, adentrar no universo da significação das palavras e, a terceira, a *interpretação*, momento em que o leitor consegue processar as informações adquiridas no texto. Usualmente a interpretação é com frequência usada como sinônimo de leitura (COSSON, 2012).

Para se concatenar práticas leitoras que considerem o movimento contínuo estabelecido através da leitura literária é necessário possibilitar a construção da autonomia e da humanidade do leitor a partir da linguagem literária, como aponta Riter (2009, p. 54):

A leitura literária tem a função de aprimorar o humano que reside em nós. Daí, a necessidade de o professor não pensar em atividades de leitura apenas como fruição, mas também como possibilidade de conhecimento reflexivo e, conseqüentemente, de qualificação de seus alunos e de si mesmo. Afinal, como disse a poeta Cecília Meireles, a literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição.

O espaço escolar seria o lugar de construção que possibilitaria momentos de leitura com o intuito de provocar os alunos a refletirem sobre o lugar do outro e também sobre problemas sociais, e assim nutri-los de sensibilidade e empatia. Porém, a escola, que deveria ser o lugar para construir agradáveis memórias relacionadas à leitura provoca no aluno um sentimento contrário, ao promover atividades pedagógicas tediosas, muitas vezes realizadas apenas com objetivo avaliativo, trazendo um sentimento de aprisionamento para o aluno (ZILBERMAN, 2010). A autora ainda nos provoca sobre o fato de os professores não priorizarem a leitura nas

suas práticas de ensino, o que nos causa a impressão de que a leitura se encontra fora dos muros da escola. Evidentemente que o professor não é o único responsável pela formação leitora do aluno, no entanto, é preciso que a ideia de leitura mecânica, momento de decodificação de palavras e inferências rasas seja desmistificada e ressignificada.

Um fator que vem a contribuir para as práticas leitoras mecânicas é o modo como os textos literários vêm distribuídos no livro didático, de modo fragmentado, sem contemplar o universo temático da obra apresentada, dessa forma, o aluno reduz o seu entendimento do texto com base no conhecimento da parte sem considerar o todo da obra. Assim, o aluno limita sua interpretação diante dos textos literários, pois ele entra em contato com um ponto de vista selecionado pelo autor do LD, dessa forma, não consegue construir um pensamento crítico sobre a temática abordada. A este respeito, Kramer (2000, p. 28) esclarece:

Vivemos o paradoxo: muito se fala sobre leitura, muito se propõe, no entanto, os livros que continuam vendendo mais são os didáticos. A quantidade de textos estímulos acentua a leitura interrompida. A leitura, que é sempre incompleta e inacabada, torna-se a leitura fragmentada. Lê-se pedaços de textos cada vez mais curtos, mensagens, trechos, resumos, informações.

O autor chama a atenção para o paradoxo existente na leitura quando se trata do livro didático, por um lado é o tipo de livro mais vendido, porém a leitura apresentada nos exemplares didáticos são textos fragmentados, ou seja, uma leitura interrompida, o que vem a prejudicar a compreensão global de um texto.

Outra problemática associada ao livro didático é a pouca ou quase nenhuma abordagem da literatura de autoria feminina nesses manuais e quando esse espaço é contemplado em textos do LD, a figura feminina é vista como frágil e submissa, um ser que não é capaz de viver grandes narrativas. Essa imagem da mulher não representa o universo feminino, inclusive porque nesses textos, não é possível visualizar mulheres reais. O aspecto relacionado ao lugar da literatura feminina na escola e como esse tipo de literatura contribui para formação leitora compõem o centro da nossa pesquisa, pois a literatura feminina contribui para desmistificar a ideia construída há muito tempo, ou seja, aquela restrita à figura masculina, seja na figura de autor, narrador ou personagem.

Por volta de 1960, a pós-modernidade fundamentada na composição de novas relações de trabalho estabelecidas, inclusive pela Revolução Industrial, pela globalização e mudanças na economia global promove intensas mudanças de pensamento popular, provocando manifestações culturais de todos os tipos. Em relação aos estudos de gênero, essa transformação

cultural estabeleceu novas formas de pensar o feminino e o masculino nas relações sociais, Zolin (2007, p. 105) pontua que:

Além de favorecer intersecções das questões de gênero com as de raça, classe, religião, etc., tal pensamento toma a mulher como parte integrante da nova ordem social e econômica. A literatura de autoria feminina brasileira, que vem emergindo nesse contexto, tem reagido positivamente aos estímulos referidos: as novas configurações sócio-culturais da pós-modernidade são representadas e discutidas criticamente nos textos literários escritos por mulheres.

Esse momento marca a conquista de um importante pensamento em relação à figura feminina, a mulher que até então estava submissa à figura masculina (pai, irmão ou marido), exercendo pela natureza de ordem patriarcal a função de filha ou esposa, que tinha como dever apenas cuidar de afazeres domésticos, casar e procriar, nessa nova conjuntura, a mulher agora passa a batalhar para se tornar parte integrante da sociedade. Nesse contexto, a literatura de autoria feminina tem buscado fazer emergir as vozes de mulheres que foram silenciadas no decurso da história, pois as obras de autoria feminina “não só agregam a construção de saberes literários, mas afetam o estatuto da própria história cultural e particularmente as reflexões de ordem historiográfica e crítica” (SCHMIDT, 2009, p. 66).

Por muito tempo a mulher teve seu espaço reduzido a casa e a lugares que só podiam frequentar com a presença masculina. O espaço escolar por muito tempo ficou restrito à presença masculina, e só apenas em meados do século XIX foi criada uma legislação que dava o direito de a mulher frequentar a escola. Outrora os únicos lugares relacionados ao ensino que as mulheres podiam visitar eram escolas particulares e conventos e poucas tiveram acesso a esse privilégio (DUARTE, 2003). Em relação à produção literária, ainda nesse mesmo período as mulheres não gozavam do direito de serem autoras de literatura ou por preconceito de acreditarem que a mulher não tinha capacidade de produzir obras literárias de qualidade, ou por motivos religiosos. Assim, como forma de reivindicar um espaço que não era feito para a mulher ou pela mulher, a literatura de autoria feminina se voltou ao feminismo, por esse movimento defender ideais de igualdade entre gêneros:

O resultado, sinalizado pelas muitas pesquisas realizadas no âmbito da Crítica Feminista desde os anos 1980 no Brasil, aponta para a re-escritura de trajetórias, imagens e desejos femininos. A noção de representação, nesse sentido, se afasta de sua concepção hegemônica, para significar o ato de conferir representatividade à diversidade de percepções sociais, mais especificamente, de identidades femininas antipatriarcais (ZOLIN, 2007, p. 106).

No âmbito da educação brasileira percebemos a pouca representatividade da literatura de autoria feminina tanto nos livros didáticos como nos espaços da biblioteca escolar, porém, esse estudo se voltará para o LD por ser ele uma ferramenta fundamental na formação cidadã, uma vez que é um material que ao longo dos anos vem sendo reformulado. Ademais, em um contexto educacional ainda precário, como é o caso do Brasil, o livro didático é um instrumento acessível ao professor e também ao aluno. Porém, para que essa ferramenta tenha cada vez mais qualidade e seja eficiente em sua função formadora, são necessárias muitas contribuições. Ao analisarmos o lugar da literatura feminina nos manuais, é evidente constatar que desde o período colonial houve um apagamento desse tipo de literatura, como evidenciado por Batista (2012, p. 804):

A respeito da produção feminina na Literatura Brasileira, no Período Colonial, nada se tem encontrado nos livros didáticos utilizados no Ensino Médio. Isso se deve não porque não haja uma produção literária feminina nesse momento histórico, mas porque o cânone não as privilegiou, criando, assim, a falsa ideia de que a cultura só era realizada por homens. A lacuna literária que tal atitude provocou precisa ser preenchida de alguma forma. É inaceitável que, em pleno século XXI, nossos alunos saiam da Educação Básica sem o conhecimento dessas que contribuíram para a construção artística e cultural de nossa nação, seja no Período Colonial, seja nas épocas subsequentes.

Nesse contexto, é evidente e necessário trazer para o cerne de pesquisas a importância da literatura de autoria feminina especialmente no ambiente escolar, para que o aluno tenha conhecimento do universo feminino de modo mais profundo, isto é, pela reflexão crítica e analítica e não apenas pela vivência diária com as mulheres que o cercam, e também para construir relações igualitárias entre gêneros. Outro aspecto importante a ser considerado é que, embora muitos anos e muitas lutas tenham sido travados e que novos espaços tenham sido conquistados por mulheres, ainda há um longo caminho que precisa ser vencido, pois de acordo com Dalcastagné, 2005, p.31:

Chama a atenção o fato de que os homens são quase três quartos dos autores publicados: 120 em 165, isto é, 72,7%. Cerca de 70 anos após Virginia Woolf publicar sua célebre análise das dificuldades que uma mulher enfrenta para escrever, a condição feminina evoluiu de muitas maneiras, mas a literatura – ou, ao menos, o romance – continua a ser uma atividade predominantemente masculina. Não é possível dizer se as mulheres escrevem menos ou se têm menos facilidade para publicar nas editoras mais prestigiosas (ou ambos). Há um indício que sugere que a proporção entre escritores homens e mulheres não é exclusividade das maiores editoras. Uma relação de 130 romances brasileiros lançados em 2004, organizada para um prêmio literário, indica apenas 31 títulos escritos por mulheres, isto é, 23,8%.

Nesse contexto, é importante discutirmos o espaço de autoria entre homens e mulheres, partindo da ideia de que as relações de dominação e soberania marcam o processo de produção sociocultural, então, percebemos pelo trecho da pesquisa, que não só as editoras mais renomadas publicam mais textos de autoria masculina, mas também as menores, pois a porcentagem de publicações femininas é ínfima quando comparadas as masculinas. Outro fator relevante na pesquisa é que o papel reservado aos protagonistas nos romances brasileiros contemporâneos, ou seja, os personagens mais importantes do desenrolar de uma narrativa foram predominantemente reservadas ao sexo masculino: “Entre as personagens estudadas, 773 (62,1%) são do sexo masculino, contra apenas 471 (37,8%) do sexo feminino – um único caso foi alocado na categoria ‘sexo: outro’ [...]” (DALCASTAGNÉ, 2005, p.35). É importante destacar que a acessibilidade à voz nas narrativas analisadas na pesquisa está relacionada com seu produtor, uma vez que os dados revelaram o seguinte fato: em livros escritos por mulheres: 52% das personagens dos romances eram do sexo feminino, bem como 64,1% eram protagonistas, e 76,6% apresentaram-se como narradoras. Dessa forma, percebemos uma maior visibilidade do feminino no plano narrativo quando comparada a escrita masculina.

Por meio dessa pesquisa, percebemos um avanço em relação ao número de escritoras que publicaram suas obras até o ano de 2014, porém, ainda há uma grande distância entre publicações femininas e masculinas. Mas, será que as mulheres escrevem menos que os homens? De acordo com Dalcastagnè (2005), a resposta para é negativa, o que acontece no contexto de produção literária feminina é apagada da historiografia literária, o que é também comprovado nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Mediante o exposto, convém frisar que, como objeto de análise desse subtópico foi escolhida a primeira edição do manual didático: *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de textos e Linguagem* (2018), de autoria de Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, da editora Moderna, livro esse utilizado pela turma do 9º ano da escola João da Mata, na cidade de Pombal/PB, escola da qual sou docente de Língua Portuguesa. O livro é composto por oito capítulos que são organizados em seções de leitura, análise linguística, produção de textos e conversas entre textos. Cada capítulo se destina ao estudo de um gênero textual literário e outro não literário respectivamente: poema, carta aberta, romance, biografia, charge, conto psicológico, romance, conto de ficção científica e artigo de divulgação científica.

É importante observar que há 11 autores e 2 autoras dentre os textos literários apresentados, no caso, poema, romance, conto psicológico, romance e conto de divulgação científica. Apenas há autoria feminina na indicação de leitura de uma imagem que faz referência

ao romance *A máquina* (1999), de Adriana Falcão (1960-), e o conto psicológico *O primeiro beijo* (1971), de Clarice Lispector (1920-1977).

No capítulo destinado à leitura e análise do gênero romance tem como texto de abertura trechos do romance *O Menino do Pijama Listrado* (2007), do escritor irlandês John Boyne (1971-). Nesse texto, as personagens centrais são dois meninos que vivem no contexto da Segunda Guerra Mundial; a centralidade da narrativa é voltada para a presença masculina, ao passo que a figura feminina é apresentada em segundo plano. Nesta obra, aparece como personagem feminina a mãe de Bruno, uma mulher submissa ao querer do marido que vive para cuidar da casa e dos filhos; a outra figura feminina é a irmã do protagonista, uma menina manipulada pela crença estabelecida pelo Nazismo. O livro apresenta um texto de autoria feminina, o conto “A máquina” (1999), porém, a representatividade de maior destaque na narrativa é de uma figura masculina, o personagem Antônio que tenta fugir do mundo real, da cidade nordestina evidenciada na história.

Nessa narrativa, temos como protagonista, Antônio, um funcionário da prefeitura de uma cidade denominada Nordestina e descrita como um lugarzinho sem futuro lá no fim do mundo, e Karina, uma menina que “apertava os olhos quando olhava, por quem Antônio era completamente apaixonado” (FALCÃO, 2005, p. 10). Mais uma vez, é evidenciado que a mulher é submissa ao homem, que quer conquistar novas oportunidades, mas, é impedida pelo namorado que não se sente seguro para sair de sua zona de conforto, ir para outro lugar em busca de novas e melhores possibilidades para sua namorada Karina.

No capítulo seis do LD em análise é apresentado o conto psicológico “O primeiro beijo”, da escritora Clarice Lispector, cujo foco de análise interpretativa adotado pelo livro se volta para a figura masculina, ou seja, a perda da inocência de um rapaz que deu seu primeiro beijo em uma estátua; a figura feminina evidencia uma namorada ciumenta por imaginar que seu namorado já havia beijado outra mulher.

Levando em consideração os elementos analisados no livro em questão, observamos que a figura feminina ainda é invisibilizada nos manuais didáticos, mesmo que tenhamos uma vasta obra produzida por mulheres e que evidenciam a importância dos papéis sociais que elas desempenham na sociedade. Como afirma Elisbon (2018, p. 151), “a representatividade é um caminho importante de acesso a representações mais igualitárias e fundamentais no processo de reconhecimento identitário proporcionado também pela literatura”. Essa representatividade feminina no campo da literatura, mais especificamente no livro didático, é uma realidade distante. Dessa forma, é importante construir um universo literário na escola que venha

contribuir para a percepção de representatividade de gênero igualitária que ajude também a instrumentalizar a literatura como fonte de edificação de culturas e lugar de humanização.

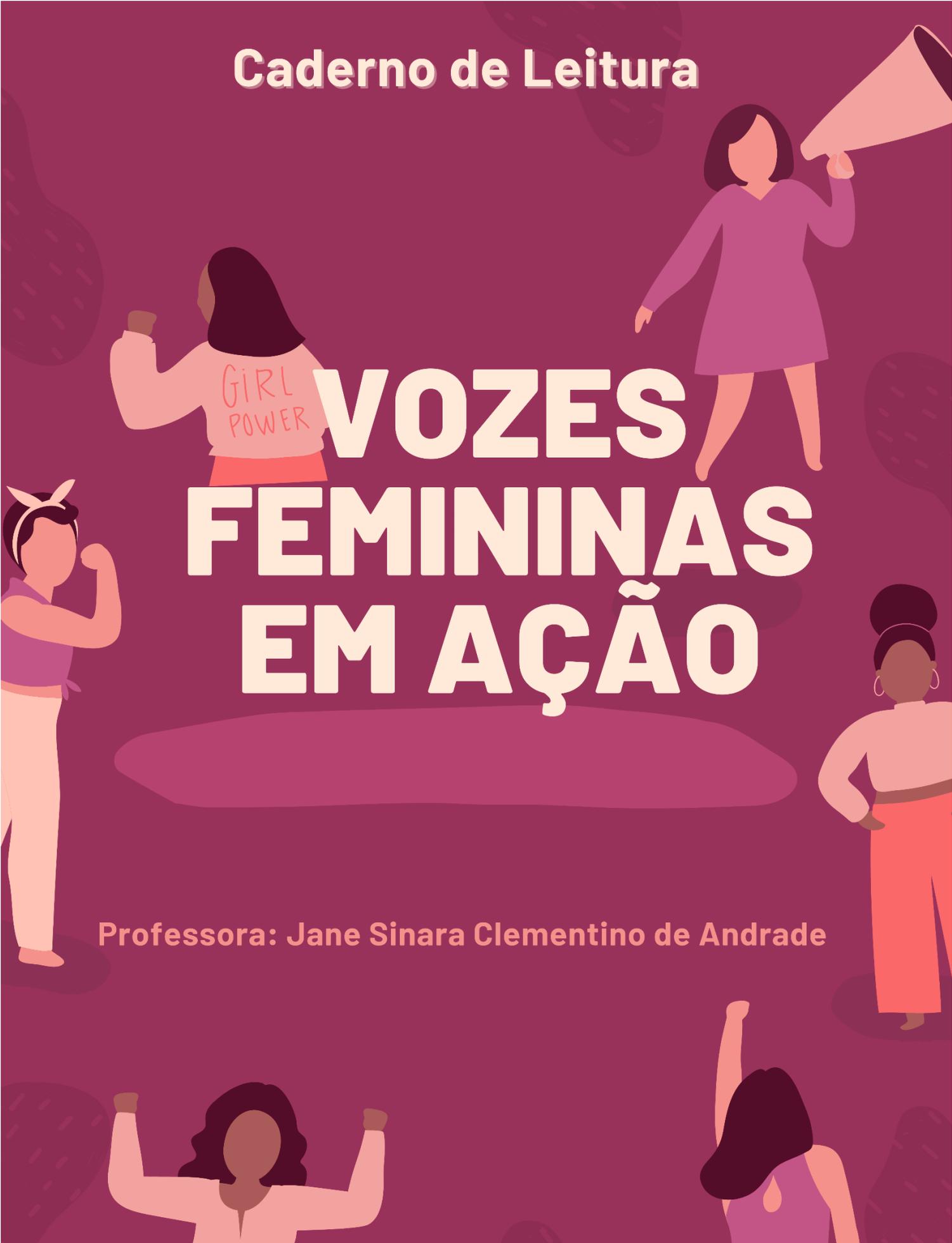
3 PROPOSTA DE LEITURA LITERÁRIA PARA O 9º ANO

3.1 LITERATURA DE AUTORIA FEMININA: CADERNO DE LEITURA (S)

Para que o ensino de literatura seja construído de forma crítica e com qualidade, é necessário pensar uma educação literária que inclua todos os sujeitos e que permita ao aluno se reconhecer nos textos literários. Assim, essa proposta de leitura literária foi construída com o objetivo de complementar o trabalho com o livro didático e ressignificar as aulas de literatura do 9º ano do Ensino Fundamental, com base no letramento literário, com ênfase na literatura de autoria feminina, visando aguçar a consciência crítica acerca das relações e estudos de gênero.

A seguir, apresentaremos o caderno didático-pedagógico de leituras. De início, para que o professor tenha conhecimento das discussões que serão priorizadas no caderno terá um tópico de apresentação. Em seguida, distribuimos o material do seguinte modo: uma página com instruções destinadas ao professor e as demais páginas são atividades direcionadas ao aluno.

Caderno de Leitura



VOZES FEMININAS EM AÇÃO

Professora: Jane Sinara Clementino de Andrade

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO.....	51
1	GÊNERO TEXTUAL: POEMA – Obra: “Integridade” (1986), de Geni Guimarães (1947 -)	60
2	GÊNERO TEXTUAL: CRÔNICA – Obra: “Tanto esforço” (1967), de Clarice Lispector (1920-1977)	68
3	GÊNERO TEXTUAL: CONTO – Obra: “Maria” (1991), de Conceição Evaristo (1946-)	78
4	GÊNERO TEXTUAL: DIÁRIO – Obra: <i>Quarto de despejo</i>: o diário de uma favelada (1960), de Carolina Maria de Jesus (1914-1977)	86
	PARA “TÉRMINO” DE CONVERSA.....	95
	REFERÊNCIAS.....	96

APRESENTAÇÃO

Estimado professor, estimada professora:

Como nós professores e professoras podemos cultivar em nossas salas de aula questões relacionadas ao gênero, de modo a construir em nossos alunos uma consciência crítica e ao mesmo tempo humanizá-los? Esta proposta pedagógica, em forma de Caderno de Leituras, apresenta-se como sugestão de apoio ao livro didático, ferramenta já utilizada em sala de aulas, contém, propostas de leitura literária a partir de textos produzidos por autoras brasileiras.

Esse material tem como finalidade orientar o trabalho com o texto literário, a partir de textos escritos por mulheres, uma vez que esse tipo de literatura apresenta histórias da luta feminina para conquistar seu espaço na sociedade e traz novas percepções ao estudo do gênero, sendo, dessa forma, uma estratégia de aprendizagem capaz de promover uma formação leitora reflexiva e emancipatória, por outro lado, trazer tais discussões para sala de aula dinamiza as aulas de literatura dos anos finais do Ensino Fundamental provendo a construção de uma ampla visão sobre literatura de autoria feminina escrita por autoras brasileiras.

Nosso Caderno de Leitura Literária sobre obras de teor feminista contempla quatro autoras brasileiras de diferentes épocas, etnias e condição social contemplando diferentes gêneros textuais, sendo eles: crônica, conto, poema, diário e romance, cada capítulo do caderno será destinado ao estudo de um gênero textual seguido de atividades, distribuídos da seguinte forma: No Capítulo 1 será abordado o poema “Integridade” (1986), da escritora paulista Geni Guimarães (1947); no Capítulo II, a crônica “Tanto Esforço” (1967), de Clarice Lispector (1920-1977), imigrante ucraniana, naturalizada em Recife (PE); no Capítulo 3, o gênero conto, com a apresentação do texto “Maria” (2016), escrito pela mineira Conceição Evaristo (1946-); e no Capítulo 4, o diário *Quarto de despejo* (1960), escrito pela também mineira Carolina Maria de Jesus (1914-1977).

Para o estudo de textos literários é necessário que o texto seja pensado como um lugar de encontro, em que o aluno possa a partir de suas experiências de mundo se construir como sujeito pensante e reflexivo. Sendo assim o trabalho com texto deve abordar leitura e análise textual, pois é através desse movimento reflexivo que o aluno consegue formar seus gostos literários.

Além do mais, a literatura contribui para a formação humanizadora do aluno, na medida em que promove o afinamento das emoções através da experiência de adentrar na vida do outro e mediante isso ser capaz de refletir sobre os problemas sociais tais como a desigualdade de gêneros e os estereótipos do universo masculino e feminino impostos no decorrer dos anos. Para contribuir com essa formação, pensamos em um Caderno de Leituras que contribuirá de forma significativa para conscientização e ressignificação de uma educação que permita o olhar para o outro e conseqüentemente eleve o conhecimento da diversidade, pois em uma sociedade construída sob a ótica do patriarcado, a inserção no ambiente escolar de práticas pedagógicas que valorizem o feminino é considerada um ato político, uma vez que é oportunizada a desconstrução da imagem negativa da mulher, sobre isso Schmidt, 1995, p. 185-186 pontua:

As construções socioculturais de gênero - masculino e feminino —, na qual os sujeitos se inscrevem, não apenas pela diferença sexual, mas, principalmente, pela socialização através de códigos linguísticos e representações culturais, que traduzem ideologicamente a diferença como divisões e polarização, são categorias fundamentais de nosso produto cultural, pois constituem um sistema simbólico de representação binária cuja característica é a produção da assimetria. Isso significa dizer que as representações de gênero, imbricadas na organização de desigualdade social entre os sexos, configuram-se como instância primária de produto e reprodução da ideologia patriarcal, pois operando na qualidade de uma tecnologia de controle em termos de limites, modelos e significados socialmente desejáveis, gerou um processo disseminado de repressão do feminino.

A autora reforça que, historicamente, temos uma sociedade que contribuiu no decorrer de seu curso para a formação do patriarcado social. Em várias correntes do conhecimento a desigualdade de gênero foi acentuada, como no campo cultural, linguístico e literário, esses segmentos reproduzem tal desigualdade, o que vem a contribuir com um cenário que oprime o feminino. Sendo assim, a escola como instituição formadora de indivíduos pensantes deve ser um espaço em que se minimize a repreensão do feminino, lugar em que meninos e meninas se reconheçam com os mesmos direitos e deveres. É nessa perspectiva que esse material se apoia, numa tentativa de ressignificar os estudos de gênero no ambiente escolar, buscando assinalar caminhos para auxiliar professores na formação humanitária conquistada através da formação de leitores autônomos e proficientes.

Dessa maneira, cabe-nos enquanto educadores, refletir: Qual tipo de formação queremos ofertar aos nossos alunos? De forma mais específica e em relação ao ensino de literatura, o que devemos ensinar nas aulas de literatura? O nosso olhar deve ser voltado à formação humana, aquela que permite fazer os indivíduos se perceberem com as mesmas possibilidades de

ocupação em espaços sociais, uma formação que eleve a voz das mulheres, uma vez que esse grupo social foi vítima do silenciamento no decorrer da história.

Portanto, esta proposta de intervenção tem como objetivo ressignificar as aulas de literatura, proporcionando aos alunos conhecer textos de escritoras femininas e a partir deles desconstruírem os valores acerca da desigualdade de gênero, assim, contribuindo para uma formação que emancipe e possibilite o desenvolvimento da autonomia dos indivíduos

Bom trabalho!!!

ORIENTAÇÕES AOS PROFESSORES

Estimado professor, estimada professora:

Toda prática de sala de aula deve se embasar em teorias acerca do tema pretendido, sendo assim, é com o objetivo de apresentar referências que os auxiliem na prática pedagógica que traremos de modo sintético de alguns estudos pertinentes ao desenvolvimento das atividades deste caderno. Lembrando que o referencial aqui apresentando serve apenas como aprimoramento do conhecimento sobre o tema e que não se esgota nele mesmo havendo, pois, outros estudos importantes para o aprofundamento da temática.

Este material foi pensando para a turma do 9º ano do Ensino Fundamental, por ser um público que apresenta maior maturidade para compreender a temática, mas a critério do professor pode ser adaptado a outras séries dos anos finais do Ensino Fundamental. Outro fator que nos levou a escolha do público alvo foi a forma como a literatura é tratada nesse segmento, muitas vezes usada como pretexto para os estudos de gramática e mesmo as escolas públicas dispondo de livro didático, ainda há um longo percurso a ser seguido para que tenhamos um ensino de literatura eficiente.

Para pensarmos em aulas de literatura significativa e que promovam a construção crítica e humana do indivíduo é preciso pensar que esses indivíduos, estão envolvidos em muitas práticas sociais, tais como eventos sociais, digitais e tecnológicos, dessa forma, é concebida a ideia de múltiplos letramentos ou multiletramentos, ou seja, variados letramentos (ROJO; MOURA, 2012). Esse mundo dos multiletramentos requer dos indivíduos um olhar crítico e reflexivo para o envolvimento em práticas sociais que sejam de fato efetivas, é nessa construção reflexiva que o letramento literário é concebido como:

Um das práticas sociais da escrita, aquela que se refere a literatura. Nesse caso, a adoção do conceito letramento literário vem ao encontro da sempre reivindicada leitura dos textos literários como requisito *sine qua non* para o acesso concreto e frequente as obras literárias após ou durante o ensino escolar da literatura (COSSON, 2012, p. 68).

As ideias sobre o letramento literário surgem como ponte para ressignificar o ensino de literatura, tornando a literatura mais acessível a todos os indivíduos que ainda não encontraram nos textos literários o reconhecimento do outro como possibilidade do encontro com o eu, isto

é, um letramento que propõem um trabalho com a literatura enquanto ferramenta que possibilita a construção de sentidos no contexto social em que o indivíduo esteja inserido.

Sendo assim, o letramento é considerado um processo contínuo que contribuirá para a transformação do indivíduo, processo este que não se finda nos muros da escola, mas que acompanha o aluno a cada leitura, não sendo, portanto, possível uma leitura igual de um mesmo texto. É, portanto, a experiência com a literatura que oferece múltiplas condições de experimentar as atitudes do outro sendo nós mesmos e por isso deve ser vista como ponto de transformação do indivíduo, lugar de significação (PAULINO; COSSON, 2016)

E a quem compete apresentar essa literatura? A família? Sim, a família é também uma das responsáveis por vivenciar experiências literárias, mas cumpre a escola o papel de formação cidadã, conseqüentemente, sistematizar um ensino de literatura eficiente que atraia o indivíduo, leitor em formação. Todavia, a escola negligencia o espaço que concede a essa disciplina em seu currículo, ao manter estudos segmentados e apresentar obras literárias engessadas em períodos históricos e por talvez não se saber como ou porque retirá-la do currículo escolar se mantém “por força da tradição e da inércia curricular” (COSSON, 2012, p. 20).

No ensino fundamental, especificamente, a situação parece ser ainda mais grave, como observa Cosson (2012, p. 22) “predominam as interpretações de texto trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasse, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates”, percebe-se, através desse autor, uma situação que tem como resultado a formação de leitores superficiais, pois o texto literário lhe foi apresentado também artificialmente, problema esse que perdura até o ensino médio.

Dado o contexto, a literatura do modo como vem sendo trabalhada em muitas escolas, está fadada ao fracasso, como visto em Cosson (2012, p.23) “Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Sendo o autor um dos maiores obstáculos em relação ao ensino de literatura é a falta de disposição do professor em provocar o aluno para o poder humanizador que a literatura possui:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CÂNDIDO, 1995, p. 249).

A humanidade pretendida por Cândido é desenvolvida quando a partir da leitura de literatura conseguimos penetrar na vida e no problema do outro, também como conseguimos ampliar o olhar para a sociedade. Dessa forma, a educação literária precisa ser inclusiva de modo a apresentar aos alunos através do texto literário um olhar que conteste toda a maneira de preconceito e discriminação. Por isso, trazer para a sala de aula textos escritos por mulheres que foram colocadas a margem pelo cânone imposto por uma construção social patriarcal é mostrar que a literatura pode ser escrita por todos e para todos. É nesse contexto que esse caderno de leituras foi concebido.

O contexto histórico construiu uma sociedade em que os privilégios de estudar, cuidar das finanças, escrever, dentre outros eram papéis, exclusivamente, masculinos, ao contrário, a mulher teve o seu espaço reduzido ao lar e aos serviços domésticos. Com isso, o direito à leitura e escrita e a frequência a escolas formais eram privilégios para as moças brancas, de famílias ricas, mesmo assim, algumas estudavam até quando os homens da casa permitissem,

Porém, mesmo com todos esses obstáculos, no Brasil várias escritoras se destacavam com seus textos, ainda que relegadas ao esquecimento ficaram no anonimato até que a crítica literária as revelou. Mulheres como Nísia Floresta, Maria Firmino dos Reis, Maria Benedicta Câmara Bormann, Júlia Lopes, Carolina Nabuco entre outras foram em sua época um diferencial por conseguirem emitir suas vozes através da literatura, como afirma Zolin (2003, p. 165): “essas vozes femininas romperam o silêncio e publicaram textos de alto valor literário, denunciadores da opressão da mulher, embora a crítica não os tenha reconhecido na época”.

Para se chegar ao patamar de serem reconhecidas como escritoras e pertencerem a Academia de Letras muitas lutas foram travadas entre mulheres feministas numa sociedade que insiste em adotar uma visão sexista, como afirma Zolin (2003, p. 253) “A crítica feminina, surgida por volta de 1970 no contexto do feminismo, fez emergir uma tradição até então ignorada pela história da literatura feminina”, tradição esta até então esquecida, pois a literatura válida era o cânone masculino, considerada oficial e validada socialmente.

Dessa forma, esse caderno de leitura visa contribuir com os estudos de gênero, visto que, é um importante dever social: trazer a literatura de autoria feminina para sala de aula como forma de desconstruir os vários estereótipos lançados sobre a figura da mulher como um ser sensível e frágil e fazer compreender através dos textos literários a força do feminino.

PREPARAÇÃO PARA AS ATIVIDADES

Como já mencionando, este caderno de leituras traz em seu conteúdo atividades que provocam discussões a respeito das questões de gênero, a partir de textos produzidos por grandes autoras brasileiras. Para que os textos aqui apresentados se manifestem em toda a sua plenitude, pensamos em um trabalho que acontecerá por etapas, assim denominadas por Cosson (2012) como *motivação*, ou atividades de pré-leitura, *a leitura* dos textos, atividades de *pós leitura*, além de *atividades culturais*. Essas etapas são de grande relevância para que o fim aqui proposto seja alcançado, para tanto, é necessário considerar as orientações a seguir:

ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

Para adentrar no universo de um texto o aluno precisa ser provocado diante do que será lido, pois enquanto leitores temos a predisposição para formular ideias sobre o conteúdo do texto. Essas informações que antecipam a temática do que será lido podem ser encontradas no título, capas e contracapas de uma obra, ou em todo e qualquer elemento paratextual que revele e envolva ou antecipe informações sobre a temática a ser abordada em um texto (GENETTE, 1980). Dessa forma, esta etapa deve propiciar um momento em que os alunos vão construir ideias sobre a temática abordada no texto, como também sobre a estrutura textual, para Cosson (2012, p. 59), “a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem naturais”. Sendo assim, esta etapa deve ser um momento descontraído, que motive o aluno a querer saber mais sobre a temática abordada na obra e pode ocorrer de diversas formas: exposição de vídeos, músicas ou imagens que dialoguem com o texto, dentre outras atividades que serão apresentadas no transcorrer do caderno.

ATIVIDADES DE LEITURA

O transcorrer da leitura é o momento crucial para que o leitor consiga se engajar na plenitude do texto. Para tal é importante que nesta etapa o professor possa desenvolver estratégias de acompanhamento da leitura, Cosson (2012, p. 62) aponta que “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.” Então, essa etapa é marcada por ações que indicam os caminhos que o aluno deve seguir para que consiga experienciar os sentidos e a estética do texto lido. Pode ser através da formulação de hipóteses a respeito das ideias do texto, reformulação de hipóteses já levantadas, criação de imagens do que foi lido, tomadas de notas, consultas de outras fontes indicadas pelo professor (MORIN, 2013).

Nessa fase, o professor deverá atuar como mediador das estratégias de compreensão do texto, promovendo discussões, acrescentando informações. Outro fator relevante é que a turma se sinta confortável para expor seus posicionamentos à medida que a leitura for avançando.

ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA

Nesta etapa, esperamos que os estudantes possam tecer reflexões sobre os textos lidos e sobre a estrutura textual, a partir de ideias ventiladas durante a leitura. É o momento de analisar o que foi visto e ouvido, e a partir das experiências com texto literário pensar sobre sua própria realidade e o que pode ser feito para ressignificá-la. Para a execução desta fase propomos atividades que envolvam a produção de um novo texto, tendo em vista as ideias discutidas no texto literário em estudo. Iremos apresentar algumas atividades dessa natureza no desenvolver das propostas de leitura do caderno.

ATIVIDADES CULTURAIS

Partindo da premissa de que “a cultura é um elemento que nutre todo o processo educacional e que tem um papel de suma importância na formação de um indivíduo crítico e socializado”, de acordo com Silva (2002, p.3), esta etapa é destinada à aplicação de atividades que perpassam o ambiente escolar, ou seja, um momento para vivenciar o que foi lido de modo a desenvolver o protagonismo no aluno. Para isso, sugerimos apresentação de saraus, divulgação de produções, aulas de campo, visitas a bibliotecas dentre outras.

É importante que esse momento seja de integração da comunidade escolar, pois a literatura possibilita o movimento intersocial entre sujeitos. Outro fator importante para evidenciar esta etapa na escola é incluir as atividades culturais no calendário escolar.

ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação é importante no desenvolvimento de toda e qualquer atividade pedagógica, pois é por meio desse mecanismo que se consegue construir um diagnóstico sobre o desempenho dos alunos e também do docente e da escola (COSSON, 2012). O autor ainda destaca a importância de realizar esse procedimento ao longo do processo de modo a diagnosticar possíveis falhas, como também confirmar a eficácia das estratégias adotadas, o que não impede a realização de uma atividade avaliativa ao final do processo, em que se ofereça ao aluno uma visão geral do seu desempenho. Sendo assim, a autoavaliação se enquadra como uma ferramenta legítima no processo avaliativo, uma vez que possibilita ao estudante tanto refletir sobre sua aprendizagem como também sobre o que não foi possível desenvolver.

Considerando o exposto, ao final de cada capítulo, o aluno irá dispor de um momento para registrar sua participação e seu desenvolvimento nas atividades realizadas. Esta fase não irá quantificar com notas o desempenho dos estudantes, mas terá o intuito de apresentar questionamentos sobre os procedimentos e os saberes construídos durante as atividades e também analisar o que pode ser feito para a melhoria do trabalho.

CAPÍTULO 1

GÊNERO TEXTUAL: POEMA

Obra: “Integridade” (1986),

de Geni Guimarães (1947-)

ORIENTAÇÕES DO CAPÍTULO

Caro professor, cara professora:

Esse capítulo é destinado ao estudo do poema, gênero de grande relevância para a formação de leitores, uma vez que desperta no indivíduo leitor sensibilidade por meio dos valores estéticos imbricados no texto. O poema requer do sujeito um olhar atento e um entrelaçamento de emoções; de um lado provoca a mobilização do intelecto, de outro a mobilização de um “eu” afetivo.

Dessa forma, o trabalho com poesia em sala de aula promove o gosto pela leitura do texto poético e também aguça a produção de poemas, com isso possibilita uma rica compreensão da realidade e faz o aluno se familiarizar com uma linguagem literária mais elaborada. Segundo Paz (1982, p.15):

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza [...] Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história: em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem [...] Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior; linguagem primitiva [...] Analogia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métricas e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal.

Nesse contexto, a poesia é evidenciada como arte de forma superior, instrumento capaz de promover o encontro do homem com ele mesmo, uma vez que constrói no homem a consciência do ser. Por todas essas prerrogativas o poema se concretiza como importante ferramenta para promoção da leitura. Porém, quando falamos em poesia em se tratando do contexto nacional brasileiro, logo surge em nossas mentes nomes como Carlos Drummond de Andrade, Vinicius de Moraes, Mario Quintana, Castro Alves, Augusto dos Anjos dentre outros nomes, como se produzir poemas fosse uma arte exclusivamente masculina. Fica evidente que, quando o assunto é o gênero poema há um apagamento da autoria feminina.

Pensando nisso, propomos neste capítulo a leitura do poema “Integridade” (1981) da escritora Geni Guimarães (1947), em que apresenta como foco temático principal a resistência, a força e a coragem da mulher negra. Através dessa leitura poderemos evidenciar a força da escrita poética feminina e a importância dessa literatura para a formação leitora.

Ótimo trabalho!

NESSA AULA SERÁ POSSÍVEL:

- Refletir sobre questões de gênero associadas a questões de raça e classe.
- Conhecer a escritora Geni Guimarães e como a sua escrita contribui para os estudos de gênero.
- Aprender as características do gênero poema.

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

- Atividade de Pré-leitura: 1h/aula
- Atividade de Leitura: 2h/aulas
- Atividade de Pós-leitura: 1h/aula
- Atividade Cultural: 2h/aula

HABILIDADES (BNCC, 2018)

- “(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
- (EF89LP36) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráficoespacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal
- (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos

diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo” (BRASIL, 2018, p. 159).

PARA ESTA ATIVIDADE VOCÊ IRÁ PRECISAR DE:

- Poema impresso: “Integridade” (1981) da escritora Geni Guimarães (1947)
- Sala de informática / internet via celular para acesso ao site da escritora
- Estudo dirigido para a distribuição com a turma
- Folha de papel A4 para as produções

ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

Professor/a, em primeiro momento, explique que trataremos nesse capítulo do gênero poema. Pergunte aos alunos se eles já leram outros poemas escritos por mulheres. Explique que trataremos do gênero poema, através da obra da escritora Geni Guimarães (1947). Para que os alunos tenham um primeiro contato com a temática abordada no poema, leia o seguinte texto com os alunos:

O que é integridade?

Integridade é uma conduta que se caracteriza por uma convergência entre palavras e ações. Uma pessoa íntegra tem uma conduta reta, ela faz o que ela fala, o que ela pensa, sempre galgada pela ética e pela honestidade.

Ela mantém sua honra, o que ela pensa se reflete no que ela faz com clareza.

As falas e o discurso de uma pessoa íntegra são alinhados com a ética. Uma pessoa íntegra é tida como responsável, tem crenças bem alinhadas, convicções bem definidas e um alto nível de dedicação ao que se propõe a fazer.

Ser íntegro é um pré-requisito básico para conviver em sociedade. E claro, a integridade é uma característica fundamental para desenvolver uma carreira em qualquer segmento.

Pessoas que não entendam ou não lidam bem com a integridade não podem ser consideradas íntegras. Afinal, não há como ser “meio íntegro”, ou você é ou não é.

Fonte: INTEGRIDADE. **BLOG RODRIGO HUBACK**. Disponível em: <<https://www.ibnd.com.br/blog/o-que-e-integridade-e-como-ela-e-importante-em-nossa-vida.html#:~:text=Integridade%20C3%A9%20uma%20conduta%20que,que%20ela%20faz%20com%20clareza.>> Acesso em: 02 fev.2023

Em seguida, reflita com os alunos sobre quais atitudes fazem uma pessoa íntegra? Agora apresente o título do poema. E pergunte aos alunos se eles acham que o título “Integridade” está relacionado a comportamentos femininos?

Para complementar esta etapa apresente o texto abaixo que tece considerações sobre a escritora Geni Guimarães (1947) e comente sobre a importância da figura da mãe para a formação de Geni enquanto escritora:

Geni Mariano Guimarães

Professora, poeta e ficcionista, Geni Mariano Guimarães nasceu na área rural do município de São Manuel, interior de São Paulo, em 08 de setembro de 1947. Filha de Sebastiana Rosa de Oliveira e Benedito Mariano de Camargo, Geni é a décima primeira filha entre doze irmãos, dos quais conheceu apenas 9. Aos cinco anos, mudou-se para Barra Bonita, onde passou a frequentar a escola. No caminho de quase uma hora e meia que percorria para estudar, comia as frutas que encontrava pelo caminho. Para complementar a renda, vendia maços de agrião colhidos pelo pai e dava aulas de Português para as colegas ricas, assim juntava dinheiro para o desejado “lanche de aliche” - um delicioso sanduíche de pão e sardinha.

Na contramão do que se pode imaginar, Geni não olha para sua infância com sofrimento. As aventuras na roça, o amor da família, os aprendizados na escola permeiam uma memória afetuosa sobre as vivências de criança.

O ventre poético de sua mãe garantiu a Geni uma vida cheia de lirismo: as rimas do Repente enchiam a casa na hora do jantar e garantiam a diversão da família. Assim, “saltou a Geni poeta”. Na dedicatória de um dos seus livros, Geni agradece a sua mãe: “Pelo útero, pelo leite, pela fé, pela paz, por essa herança poética que transcende.”

Fonte: ROCHA, L. Geni Guimarães. **ESCREVENDO O FUTURO**, 2021, disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/especial-geni-guimaraes/>. Acesso em: 05 fev 2023.

DURANTE A LEITURA

A atividade de leitura deve acontecer durante a leitura do poema. Como a estrutura do poema é mais fluida e a extensão é curta, então, acreditamos que a leitura se dará de forma rápida no tempo reservado para a aula. Nesse momento o professor poderá analisar a concentração dos alunos e o envolvimento com a temática do poema. Esse momento também é a oportunidade para que o professor acompanhe o processo de leitura dos alunos, fazendo intervenções que os ajudarão a entender melhor o texto, etapa essa denominada por Cosson (2012) por intervalo de leitura.

Você pode organizar a leitura em duas partes? Primeiro a leitura das três primeiras estrofes e outra da quarta até a sexta estrofe. Mesmo diante de um texto curto, é possível aplicar um intervalo de leitura em que o professor pode questionar os alunos sobre qual tipo de integridade é apresentada no decorrer da leitura. Logo, podem ser feitas perguntas como: Ele está relacionado ao exterior ou interior? Por que a mulher negra deve ter orgulho do seu fenótipo?

Após a leitura completa do poema, apresente as seguintes questões a serem debatidas e respondidas (para esta atividade peça aos alunos que pesquisem sobre a literatura de cordel – características, história, escritores etc.):

1. Como você definiria o poema? E quais sensações foram possíveis vivenciar com a leitura desse texto?
2. O poema apresenta como foco temático principal a resistência, a força e a coragem da mulher negra. Como esses aspectos são evidenciados no texto?
3. Foi difícil compreender a linguagem do poema? Existe alguma palavra no texto que você não compreendeu. Quais?
4. Talvez você conheça poucos poemas escritos por mulheres. Por quais motivos você acha que ainda ocorre uma marginalização da escrita feminina?
5. Além desse, existem muitos outros poemas escritos por mulheres que são importantes de serem lidos, pois trazem com sensibilidade histórias de luta, superação e conquista de espaços. Pesquise outros poemas de escrita feminina e apresente no nosso próximo encontro.

Aproveite esse momento da leitura para debater questões de gênero abordadas não só no poema de Geni Guimarães, mas também nos poemas trazidos pelos alunos. Será um momento rico para evidenciar a escrita poética feminina e desconstruir a ideia de que na literatura a maioria dos poemas são escritos por homens.

ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA

Após a leitura e discussão do texto, chegou o momento de trabalhar as características do gênero poema. Indague os alunos sobre: quais particularidades esse gênero possui? Há

semelhanças estruturais com outros tipos de texto que a turma já leu? Essas perguntas irão ajudar a entender quais os conhecimentos prévios que os alunos possuem em relação ao gênero poema.

Volte ao poema e mostre como o texto se estrutura, fazendo um comparativo entre a estrutura do poema e do conto lido em outras aulas. Foque a atenção da turma na construção do texto em versos e estrofes. Peça aos alunos para observarem que embora o poema não apresente rimas, existe uma musicalidade na estrutura.

Compreendida a estrutura do poema, é momento de produzir. Peça que os alunos se inspirem nos poemas lidos em sala e se reúnam em grupos. Sugiram algumas temáticas sobre questões de gênero que poderão ser usadas na produção:

- Discriminação de gênero.
- Espaços sociais conquistados pelas mulheres
- Lutas enfrentadas pelas mulheres
- Violência de gênero

ATIVIDADES CULTURAIS

Chegamos ao final do capítulo e para concretizar todas as discussões lançadas a partir da leitura do poema e também para ampliar o repertório sociocultural do estudante, propomos a realização de um sarau poético realizado em uma praça pública da cidade. Organize esta etapa com outros professores e com o gestor escolar que deverão auxiliá-lo na preparação do cenário, e nos ensaios com os alunos.

Neste momento, o professor deve ter feito a correção dos textos produzidos pelos alunos na atividade de pós-leitura e tê-los devolvido para que elesfaçam as alterações necessárias. Os estudantes devem usar as produções próprias para apresentação do sarau. É importante para esta fase que escola disponha de caixa de som, microfone e organize o material necessário para que as apresentações sejam dinâmicas.

ATIVIDADE DE AUTOAVALIAÇÃO

Professor, esta sessão é destinada a autoavaliação, momento em que o aluno irá refletir sobre sua participação e o desenvolvimento da aprendizagem ao longo do capítulo proposta para leitura e compreensão do poema. Dessa forma, para o êxito dessa etapa, é importante que a mesma seja realizada individualmente, pois tratará de questionamentos objetivos e reflexivos sobre a relação dos estudantes com as etapas propostas no capítulo. Vale lembrar que essa atividade não tem o intuito de quantificar a aprendizagem do aluno, mas de verificar o envolvimento e as aprendizagens construídas.

ATIVIDADE	DESENVOLVIDO	EM DESENVOLVIMENTO
Fui capaz de compreender e refletir sobre questões de gênero e raça presentes no poema?		
Contribuí com ideias/fatos para os debates em torno das questões de gênero, a partir do poema integridade?		
Participei de forma eficiente dos debates propostos em sala?		
Consegui compreender e interpretar as questões propostas na sessão ATIVIDADES DE LEITURA?		
Produzi o poema de modo condizente com a proposta apresentada?		
Participei com envolvimento das ATIVIDADES CULTURAIS?		

CAPÍTULO 2 –

GÊNERO TEXTUAL: CRÔNICA

Obra: “Tanto esforço” (1967)

Autora: Clarice Lispector (1920-1977)

ORIENTAÇÕES DO CAPÍTULO

Caro professor, cara professora:

Este caderno é destinado a professores de Língua Portuguesa das séries finais do Ensino Fundamental II, aqui você encontrará orientações e sugestões de atividades para trabalhar a literatura de autoria feminina sob o viés da leitura literária. A seguir, apresentaremos informações relevantes sobre a crônica, gênero textual abordado neste capítulo.

A crônica é um gênero textual que narra acontecimentos do dia a dia de pessoas comuns, e está situada entre o jornalismo e a literatura. Do jornalismo, apresenta observações atentas da realidade, já da literatura, conserva os jogos de palavras e a construção da linguagem. Quanto à estrutura, geralmente, é um texto curto, com linguagem simples e descontraída, com personagens que costumam ser pessoas comuns, raramente nominalizadas. Esse tipo de texto tem a intenção de fazer o leitor se reconhecer em determinadas situações narradas nas crônicas, e dada a dinamicidade desse gênero, é provável que seus alunos já tenham tido contato com uma crônica.

Porém, queremos dar um novo enfoque ao trabalho com a crônica; se fizermos uma pesquisa rápida, encontraremos grandes nomes da crônica brasileira, a exemplo de Machado de Assis (1839- 1908), Lima Barreto (1881-1922) e Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), dentre outros; entre os mais renomados autores, em sua maioria, são homens, à exceção de mulheres, tais como, Rachel de Queiroz (1910-2003) e Clarice Lispector (1920-1977).

Logo, a figura feminina fica invisibilizada quanto à autoria desse gênero. Então, é importante discutir em sala sobre crônica e destacar que muitas mulheres também se notabilizaram enquanto cronistas, como foi o caso de Clarice Lispector que publicou em torno de 468 textos para o *Jornal do Brasil*, entre os anos de 1967 a 1973. As crônicas claricianas têm um carácter reflexivo e intimista, trazendo à discussão temas relevantes para serem trabalhados em sala de aula, a exemplo: a relação mãe-filho, o lugar social da mulher, a busca do eu, entre outros temas capazes de fazer com que o leitor desperte o olhar sobre a condição feminina.

Ótimo trabalho!

NESSA AULA SERÁ POSSÍVEL:

- Refletir sobre o papel social da mulher.
- Revelar o diálogo entre literatura e a condição feminina.
- Identificar a finalidade do gênero textual crônica.
- Conhecer a figura de Clarice Lispector como cronista.

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

- Atividade de Pré-leitura: 1h/aula
- Atividade de Leitura: 2h/aulas
- Atividade de Pós-leitura: 2h/aula
- Atividade Cultural: 2h/aula

HABILIDADES (BNCC, 2018)

- “(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
- (EF69LP6) Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
- (EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidas por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliteraões, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas

(adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo” (BRASIL, 2018, p. 85).

ATIVIDADE DE PRÉ-LEITURA

Esta etapa será dividida em três momentos, com o intuito de levantar conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema da crônica “Tanto esforço”.

1º momento – Questione os alunos, trazendo a seguinte provocação: No contexto atual, quem precisa se esforçar mais para desempenhar suas funções na sociedade, homens ou mulheres?

2º momento – Apresente as imagens abaixo que ilustram algumas das funções que uma mulher pode desempenhar na sociedade:

Figura 1 – O cuidado dos filhos, as atividades domésticas, o estudo e o trabalho remunerado são tarefas acumuladas pelas mulheres



Fonte: Equipe Mundo Educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/participacao-feminina-no-mercado-trabalho.htm>

Figura 2 – Alessandra Santos Santana, carteira



Fonte: Blog Zenilton Meira DRT/BA 1.562, Disponível em: <https://www.zeniltonmeira.com/2008/09/mulher-desempenha-atividades-que-era.html>

Em seguida, faça as seguintes indagações:

- No contexto atual, em que a mulher trabalha, estuda é mãe, esposa, dentre outras funções, vocês acham que as mulheres estão sobrecarregadas?
- Como o esforço feminino poderia ser minimizado no contexto apresentado?

3º momento – Apresente o título da crônica “Tanto Esforço” e pergunte aos alunos o que o título sugere; qual é a relação do título da crônica com as imagens apresentadas? Em seguida apresente a autora Clarice Lispector, pontuando o quanto a autora se destacou como crônista.

Quem foi Clarice Lispector?

“Chaya Pinkhasovna Lispector nasceu no dia 10 de dezembro de 1920, em Tchetchelnik, na Ucrânia. Seus pais eram judeus russos que tiveram que abandonar a Europa, com as filhas, devido ao aumento da perseguição antissemita. Quando tinha apenas 2 anos, ela chegou ao Brasil com os pais e as irmãs mais velhas, Leah e Tania, depois de uma longa viagem de navio. Aqui, seu nome foi alterado, para ser mais parecido com o idioma português: assim, Chaya se tornou Clarice.

A família se estabeleceu em Recife por muito tempo, onde a mãe das meninas faleceu. O amor pela literatura surgiu ainda durante a infância: com apenas 9 anos, Clarice já escrevia peças de teatro e contos. Mais tarde, ela se mudou para o Rio de Janeiro com o pai e as irmãs, onde cursou Direito na Universidade Federal.

Começou a trabalhar na imprensa, em 1942, colaborando posteriormente com publicações como “A Noite”, “Diário da Noite”, “Correio da Manhã”, “Manchete” e “Jornal do Brasil”. Um pouco mais tarde, também se iniciou no campo da tradução literária.”

Fonte: BIOGRAFIA de Clarice Lispector. **PENSADOR**, 2005. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/clarice_lispector/biografia/. Acesso em: 25/09/2021

DURANTE A LEITURA

Após essa pequena introdução, convide-os a ler uma crônica de Clarice Lispector.

Tanto esforço

“Foi uma visita. A antiga colega veio de São Paulo e visitou-a. Recebeu-a com sanduíches e chá, aperfeiçoando como pôde a visita, a tarde e o encontro. A amiga chegou linda e feminina. Com o correr das horas começou pouco a pouco a se desfazer, até que apareceu uma cara nem tão moça nem tão alegre, mais intensa, de amargura mais viva. Raspou-se em breve a sua beleza menor e mais fácil. E em breve a dona de casa tinha diante de si uma mulher que, se era menos bonita, era mais bela, e discursava como antigamente o seu ardente pensamento, confundindo-se, usando lugares-comuns do raciocínio, tentando provar-lhe a necessidade de se caminhar para frente, provando que “cada um tinha uma missão a cumprir”. Nesse ponto a palavra missão deve ter-lhe parecido demais, não para si mesma, mas para a dona da casa que fora uma das inteligentes do grupo. Então corrigiu: “missão, ou o que você quiser.” A dona da casa mexeu-se na cadeira, perturbada.

Quando a visita saiu, estava com o andar feio, parecia tomada por aquele cansaço que vem de decisões prematuras demais em relação ao tempo de ação: tudo o que ela decidira, demoraria anos até poder alcançar. Ou até nunca alcançar. A dona da casa desceu de elevador com a visita, levou-a até a rua. Estranhou ao vê-la de costas: o reverso da medalha eram cabelos desfeitos e infantis, ombros exagerados pela roupa mal cortada, vestido curto, pernas grossas. Sim. Uma mulher maravilhosa e solitária. Lutando sobretudo contra o próprio preconceito que a aconselhava a ser menos do que era, que a mandava dobrar-se. Tanto, tanto esforço, e os cabelos caindo infantis. Ao seu lado, na rua, passavam criaturas que certamente se haviam dificultado menos, e que seguiam para um destino mais imediato. A dona da casa sentiu no peito o peso de uma compreensão constrangida: como ajudá-la? Sem que jamais pudesse transformar a compreensão em um ato.”

Fonte: LISPECTOR, Clarice. **Todas as crônicas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.

No momento da leitura da crônica, é importante realizar debates sobre questões de gênero presentes na crônica, para isso, proponha aos alunos os seguintes questionamentos:

1. De acordo com o texto, a mulher tem consciência da sua função social? Justifique.
2. Na década de 1960, a mulher assiste a uma série de mudanças socioeconômicas e políticas no Brasil. A crônica mostra duas mulheres com experiências de vida deferentes, mas que no íntimo tinham ideias a. Quais seriam essas ideias que autora Clarice Lispector queria despertar nos leitores?
3. Na crônica, a beleza feminina é vista como objeto de resignação ou elemento de liberdade? Justifique sua resposta refletindo sobre as ações das personagens.
4. A dona de casa muda de postura depois da visita da amiga. Comente sobre essa mudança. Como a dona de casa era vista e o que na verdade ela queria?
5. O tema “Tanto esforço” faz relação com quais aspectos semânticos da crônica?

ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA

Após a leitura e discussão do texto, é o momento de trabalhar as características estruturais do gênero narrativo. Quais particularidades a crônica possui? Vocês já leram textos semelhantes a esses? São perguntas importantes para investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero crônica.

Em segundo momento, apresente o seguinte texto sobre o gênero “crônica”:

“Como surgiram as crônicas?”

No Brasil, crônica. Em Portugal, crónica. Mas qual a origem dessa palavra? Ela vem do latim, no formato de chronica. No período inicial do Cristianismo era muito utilizada para apresentar de forma cronológica os acontecimentos daquele período. Uma forma de registrar os eventos.

A partir do século XIX, com a imprensa cada vez mais desenvolvida, a crônica ganhou seu lugar de destaque nos jornais. A primeira aparição foi em 1799, no Journal des Débats, em Paris. Aqui no Brasil ela passou a ter algumas características específicas.

Esses textos comentavam, de forma crítica, acontecimentos que haviam ocorrido durante a semana. Tinham, portanto, um sentido histórico e serviam, assim como outros textos do jornal, para informar o leitor. Nesse período as crônicas eram publicadas no rodapé dos jornais, os ‘folhetins’”.

Fonte: A origem das crônicas. **BLOG DO ABRANTES**, 2014. Disponível em: <http://abrantest6.blogspot.com/2014/08/a-origem-da-cronica-e-suas.html>. Acesso em: 03 fev 2023.

À medida que são apresentadas a origem da crônica e suas características, construa com os alunos um quadro síntese sobre o gênero textual. Esse quadro pode ser feito em um cartaz para ser afixado em sala de aula para que os alunos possam consultá-lo em outras atividades com o gênero. Se for possível e achar conveniente para consultas, o quadro síntese pode ser elaborado com os alunos em PPT (Powerpoint). Utilize as informações abaixo, baseadas em Köche e Marinelo (2015, p.35), para sistematizar o texto do quadro:

CARACTERÍSTICAS DA CRÔNICA LITERÁRIA

- Apresenta elementos básicos da narrativa (fatos, tempo, personagens e lugar) espaço e tempo limitados).
- Oscila entre o jornalismo e a literatura (é publicado primeiramente em jornais, porém predomina a função poética da linguagem, o que aponta para seu caráter literário).
- Texto curto.
- Narrador observador ou personagem.
- Linguagem subjetiva, informal, crítica ou humorística.
- Discurso direto, indireto e indireto livre.
- Verbos flexionados na primeira e na terceira pessoa.
- Usa marcas de tempo e lugar que revelam fatos do cotidiano.
- Resultado de uma visão pessoal.
- Tem por objetivo mostrar o que não se percebe, levando o leitor a uma reflexão crítica; satirizar os costumes etc.”

Após a construção do quadro, peça aos alunos que se inspirem na temática da crônica “Tanto Esforço” e produza um comentário relacionando às características da crônica com questões de gênero já discutidas em sala:

ATIVIDADES CULTURAIS

Informe aos alunos que agora eles irão ler outras crônicas da mesma autora, Clarice Lispector, com a finalidade de destacar os diferentes temas e formas que podem ser assumidos por esse gênero, assim como os diferentes momentos de reflexão que podem ser despertados por ele. A ideia é que haja uma leitura voltada para a fruição, e também para a reflexão/discussão sobre o gênero e temáticas femininas abordadas por Clarice Lispector para registrar as impressões dos textos lidos. Os alunos irão criar um diário de leitura de crônicas. Peça a ajuda do professor de Artes para ajudá-lo nessa etapa.

Você pode dividir as crônicas entre duplas e pedir que cada uma discuta o texto para, depois, apresentá-lo à turma.

Pergunte a opinião deles sobre cada crônica; peça que destaquem trechos que foram considerados relevantes na leitura individual, se é possível aproximar cada texto à vivência pessoal de cada aluno, ou quais são as situações e os temas de maior alcance, que afetam a sociedade.

É possível, ainda, pedir que, a partir de cada texto, os alunos sejam instigados a pensarem sobre o quê, no cotidiano da autora, pode tê-la motivado a escrita sobre o assunto. Não há resposta certa ou errada, porém a intenção é fazê-los imaginar o que inspirou a crônica e, dessa forma, instigá-los a ter esse olhar para o próprio dia a dia, a fim de se perceberem aspectos que poderiam ser “pano de fundo” para uma produção literária feminina.

CULMINÂNCIA

Esta proposta pode ser encerrada com uma produção escrita de uma crônica, na qual os alunos serão orientados a integrar o aprendizado sobre o gênero e as reflexões sobre temáticas femininas com base nas discussões dos textos de Clarice Lispector.

Após a finalização das produções, pode ser produzido um canal no YouTube, página no Instagram ou Facebook para que questões de gênero sejam discutidas a partir da divulgação das produções literárias dos alunos.

ATIVIDADE DE AUTOAVALIAÇÃO

Professor, esta sessão é destinada a autoavaliação, momento em que o aluno irá refletir sobre sua participação e o desenvolvimento da aprendizagem ao longo do capítulo proposta para leitura e compreensão do gênero crônica. Dessa forma, para o êxito dessa etapa, é importante que a mesma seja realizada individualmente, pois tratará de questionamentos objetivos e reflexivos sobre a relação dos estudantes com as etapas propostas no capítulo. Vale lembrar que essa atividade não tem o intuito de quantificar a aprendizagem do aluno, mas de verificar o envolvimento e as aprendizagens construídas ao longo do desenvolvimento das atividades.

ATIVIDADE	DESENVOLVIDO	EM DESENVOLVIMENTO
Fui capaz de compreender e refletir sobre questões de gênero presentes na crônica?		
Contribuí com ideias/fatos para os debates em torno das questões de gênero, a partir da crônica “Tanto Esforço”		
Participei de forma eficiente dos debates propostos em sala?		
Consegui compreender e interpretar as questões propostas na sessão ATIVIDADES DE LEITURA?		
Produzi um comentário adequado com a proposta apresentada?		
Participei com envolvimento das ATIVIDADES CULTURAIS?		

CAPÍTULO 3

GÊNERO TEXTUAL: CONTO

Obra: “Maria” (1991),

de Conceição Evaristo (1946-)

ORIENTAÇÕES DO CAPÍTULO

Caro professor, cara professora:

Neste capítulo nos dedicaremos ao estudo do gênero narrativo “conto”. Certamente, seus alunos tanto em sala de aula como fora da escola já ouviram muitas histórias: sejam elas, contos de fadas, de aventuras, de enigmas ou fantásticos, dentre outros. O conto é um gênero curto e de fácil compreensão para os alunos, pois trabalha temáticas que fazem parte do contexto social que os mesmos estão inseridos. sem grandes complicações no enredo e que apresenta tempo e espaço bem definidos. É um dos gêneros mais populares no campo literário, como aponta Araújo, (2015, p. 04):

O conto é um dos gêneros prosaicos mais populares da Literatura e a pertinência de colocá-lo em cena na sala de aula está no fato de o mesmo ser produzido à luz das situações cotidianas, das práticas sociais situadas na história da humanidade, das vivências, dos acontecimentos. Sua natureza condensada permite uma leitura mais rápida e resultados interpretativos mais positivos.

Por ser um gênero mais conciso, a leitura do conto pode acontecer em uma aula, o que torna o gênero uma excelente ferramenta para se trabalhar a leitura literária nas aulas de Língua Portuguesa, por isso, optamos por trabalhar com esse tipo de narrativa em nosso Caderno de leituras. Escolhemos para o estudo deste capítulo o conto: “Maria” (1961) da escritora Conceição Evaristo (1946). A escrita desta autora recupera de modo intenso questões sociais importantes como questões relacionadas ao preconceito de gênero, raça e cor. Através de uma linguagem contundente, ela conta histórias baseadas em suas próprias vivências. Evaristo (1946-) promove o desnudamento de realidades silenciadas ao longo do tempo e fortalece o protagonismo feminino (MAGALHÃES, 2022).

No decorrer do andamento das atividades desse capítulo, você professor(a), será direcionado para as atividades a serem realizadas com os alunos, com base no conto Maria da escritora Conceição Evaristo. É importante lembrar que, as atividades aqui propostas podem ser adaptadas à realidade de cada sala de aula.

Bom trabalho!

NESSA AULA SERÁ POSSÍVEL:

- Refletir questões de gênero associadas a questões de raça e classe.
- Conhecer a escritora Conceição Evaristo e como a sua escrita contribui para os estudos de gênero.
- Aprender as características do gênero conto.

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

- Atividade de Pré-leitura: 1h/aula
- Atividade de Leitura: 2h/aulas
- Atividade de Pós-leitura: 2h/aula
- Atividade Cultural: 2h/aula

HABILIDADES (BNCC, 2018)

- “(EF69LP 44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
- (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs” (BRASIL, 2018, p. 87).

PARA ESTA ATIVIDADE VOCÊ IRÁ PRECISAR DE:

- Livro impresso: “Olhos d’água” (2016) da escritora Conceição Evaristo (1946-), ou capa do livro impressa ou por meio digital
- Sala de informática / internet via celular para acesso ao site da escritora
- Conto “Maria” (obra facilmente encontrada em livrarias físicas e virtuais)
- Estudo dirigido para a distribuição com a turma
- Canetas coloridas
- Folha de papel A4 para as produções

ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

Professor/a, em primeiro momento, explique que trataremos nesse capítulo do gênero conto, e pergunte se eles conhecem escritoras renomadas que escreveram esse gênero textual. Explique que trataremos do gênero “conto”, através da obra da escritora Conceição Evaristo (1946). Apresente o livro “Olhos d’água” na sua forma impressa, se for possível. Senão, procure levar a capa impressa ou por vias digitais para que os alunos possam apreciar a obra.

Em seguida, peça que os alunos reflitam sobre o título da obra. Quais narrativas serão contadas nesse livro? Por que o título “Olhos d’água”? qual relação com as histórias narradas? Está relacionado a situações de vida?

Agora traga indagações específicas sobre o conto “Maria”, nome muito comum no universo feminino. Reflita sobre: Quem seria a Maria a que o título se refere? Qual seria a representatividade desse nome no conto?

Para complementar esta etapa apresente o texto abaixo que tece considerações sobre a escritora Conceição Evaristo

Conceição Evaristo por Conceição Evaristo

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

Quanto a ela ir sozinha, ou melhor, solitária para o cartório me registrar é uma dedução minha tirada de alguns fatos relativos à vida de meu pai. Aliás, de meu pai conheço pouco, pouquíssimo.

(...)

Escrevo. Deponho. Um depoimento em que as imagens se confundem, um eu-agora a puxar um eu-menina pelas ruas de Belo Horizonte. E como a escrita e o viver se con(fundem), sigo eu nessa escrevivência a lembrar de algo que escrevi recentemente:

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

CONCEIÇÃO Evaristo Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras Belo Horizonte, 2009. **LITERAFRO**, 2023. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>, acesso em: 15 de fev. de 2023

DURANTE A LEITURA

Este é o momento de fazer a leitura do texto com os alunos. É importante que nesta etapa o professor acompanhe o processo de leitura dos alunos, não como forma de vigiar, mas auxiliá-los nas dificuldades encontradas ao longo da leitura (COSSON, 2012).

Como o conto é longo, o professor poderá dividi-lo em duas etapas, de acordo com a estrutura do texto e com a divisão da temática. Na primeira parte, poderá organizar o texto de tal forma: do início da narrativa até o conflito, e uma segunda com o desfecho da história, entre as duas partes da leitura, pode ser aplicado um intervalo de leitura. Cosson (2012, p. 63) traz como possibilidade de intervalo “a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior como uma focalização sobre o tema”.

Para focalizar o tema, representação da mulher negra no conto, apresente a música “Bate a poeira” (2013) cantada pela artista negra Karol Conka (1986). O professor poderá lançar debates sobre os seguintes questionamentos:

- Como a música dialoga com a primeira parte do texto? Em quais pontos?
- Tanto o conto quanto a letra da canção denunciam o preconceito de gênero e também de cor. Apresente considerações a esse respeito.

Após a leitura completa do conto, apresente as seguintes questões para serem debatidas:

1. O conto apresenta a história da personagem Maria, qual tipo de mulher essa personagem representa?
2. Assim como Maria, quantas outras mulheres, negras e pobres da sociedade atual estão nessa condição?
3. Mesmo estando cansada a personagem Maria mostra que está feliz na primeira parte da narrativa. Esta felicidade de Maria, pode estar relacionada ao instinto materno? Teça um comentário a este respeito.
4. Escolha alguns trechos que chamaram a sua atenção no conto e destaque-os.
5. Você se identifica (ou alguém próximo) com a personagem Maria?

Aproveite este momento da leitura para debater questões de gênero abordadas no conto, e também associar questões de gênero ao preconceito de raça e de classe presentes na narrativa evaristiana.

ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA

Depois da leitura do texto e da realização de debates e atividades relacionadas às temáticas abordadas no conto, é chegado o momento de trabalhar as características do gênero narrativo conto. Para isso, indague os alunos com os seguintes questionamentos: quais particularidades o conto lido possui? Há semelhanças estruturais com outras histórias que vocês já leram? Esses são questionamentos importantes para investigação do conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero “conto”.

Peça para os alunos voltarem ao texto para identificar sublinhando com canetas coloridas cada uma das partes que estruturam a narrativa: personagens, tempo, espaço, foco narrativo etc.

Após a compreensão da estrutura do conto, é o momento de os alunos produzirem uma nova versão para o final da narrativa. Peça para se dividirem em grupos e construïrem um final feliz para a personagem Maria. Para a produçãõ os alunos devem se atentar para os seguintes tópicos:

- Seguir a estrutura do conto;
- Apresentar um desfecho que dialogue com a primeira parte do conto;
- Dar voz a personagem Maria.

ATIVIDADES CULTURAIS

Estamos nos aproximando do final do capítulo, e como forma de disseminar conhecimentos sobre as questões de gênero trabalhadas nessa unidade a partir do conto “Maria” (1961), o professor deve propor aos alunos a gravação de um podcast literário, tecendo comentários sobre a representação do feminino no conto.

Em um primeiro momento, peça aos alunos para redigirem o texto que irá norteá-los na gravação. Esta atividade deve ser realizada em grupos no laboratório de informática. Depois dos podcasts gravados, organize um momento com a turma para que todos os grupos apresentem suas produções para a sala.

ATIVIDADE DE AUTOAVALIAÇÃO

Professor, esta sessão é destinada a autoavaliação, momento em que o aluno irá refletir sobre sua participação e o desenvolvimento da aprendizagem ao longo do capítulo proposta para leitura e compreensão do gênero “conto”. Dessa forma, para o êxito dessa etapa, é importante que a mesma seja realizada individualmente, pois tratará de questionamentos objetivos e reflexivos sobre a relação dos estudantes com as etapas propostas no capítulo. Vale lembrar que esta atividade não tem o intuito de quantificar a aprendizagem do aluno, mas de verificar o envolvimento e as aprendizagens construídas ao longo do desenvolvimento das atividades.

ATIVIDADE	DESENVOLVIDO	EM DESENVOLVIMENTO
Fui capaz de compreender e refletir sobre questões de gênero e de raça presentes no conto?		
Contribuí com ideias/fatos para os debates em torno das questões de gênero, a partir do conto “Maria”		
Participei de forma eficiente dos debates propostos em sala?		
Consegui compreender e interpretar as questões propostas na sessão ATIVIDADES DE LEITURA?		
Produzi um novo final para o conto como o proposto na atividade?		
Participei com envolvimento das ATIVIDADES CULTURAIS?		

CAPÍTULO 4

GÊNERO TEXTUAL: DIÁRIO

Obra: *Quarto de despejo*: diário de uma favelada (1960),
de Carolina Maria de Jesus (1914-1977)

ORIENTAÇÕES DO CAPÍTULO

Caro professor, cara professora:

Neste capítulo nos dedicaremos ao estudo do gênero narrativo *diário*. Esse texto apresenta um caráter pessoal e informal, em que alguém escreve sobre suas ideias, sentimentos, ações, desejos, emoções e acontecimentos do seu dia a dia, ou seja, o diário é um relato pessoal escrito pelo autor sobre ele mesmo. Porém, nosso enfoque maior nesse capítulo será a temática abordada no diário que será lido com os alunos, trata-se da obra *Quarto de despejo* (1960), obra da escritora Carolina Maria de Jesus (1914-1977), ela que é chefe de família e luta sozinha para sustentar seus três filhos.

Dessa forma, é importante trazer esta obra para sala de aula, uma vez que Carolina rompe com estereótipos da sociedade vigente à medida que consegue escrever e publicar um livro, mesmo sendo mulher, negra e favelada. A autora é um importante ícone na história da literatura, como afirma Silva (2019, p. 49):

Carolina Maria de Jesus trouxe para a reflexão as dificuldades para a escrita feminina, através da dominação exercida pelos papéis de gênero que condiciona a mulher ao espaço doméstico e ao cuidado da casa e dos filhos, sem tempo para escrever, “cansada e confusa”, por não saber como romper com as correntes simbólicas que a prendem e violentam naquilo que tem de mais precioso, o seu trabalho de escrita.

Carolina apresenta em seu diário as dificuldades para a escrita feminina associadas a todas as funções que ela desempenhava. A escrita apresenta denúncias sociais relevantes como preconceito de gênero, a fome e questões de raça, o que coloca a obra *Quarto de despejo* no rol da literatura marginal. Todas as denúncias que são apresentadas ao longo das páginas de um diário que a escritora escrevia ao longo da sua cansativa rotina como catadora de lixo, uma literatura escrita baseada na realidade vivenciada por uma mulher negra.

Nos próximos tópicos você, professor e professora, será direcionado para as atividades a serem realizadas com os alunos, com base nesta obra de Carolina Maria de Jesus (1914-1977). Lembramos que as atividades propostas não têm o intuito de serem inflexíveis, assim, podem sofrer alterações de acordo com a realidade de cada turma.

Bom trabalho!!!

NESSA AULA SERÁ POSSÍVEL:

- Refletir sobre questões de gênero no contexto do livro *Quarto de despejo*.
- Conhecer a escrita de Maria Carolina de Jesus.
- Aprender características peculiares do gênero “diário”.

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

- Atividade de Pré-leitura: 1h/aula
- Atividade de Leitura: 4h/aulas
- Atividade de Pós-leitura: 2h/aula
- Atividade Cultural: 4 h/aula

COMPETÊNCIAS (BNCC, 2018)

- “(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.
- (EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor” (BRASIL, 2018, p. 85 e 86).

PARA ESTA ATIVIDADE VOCÊ IRÁ PRECISAR DE:

- Livro impresso ou versão digital do livro.
- Sala de informática
- Estudo dirigido para a distribuição com a turma
- Folha de papel A4 para as produções

ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA

Professor/a, em primeiro momento, explique que trataremos nesse capítulo do gênero “diário”, e pergunte se eles já leram ou escreveram um diário. Explique que iremos ler e conhecer este gênero textual através dos escritos de Carolina Maria de Jesus. Apresente o livro *Quarto de despejo* na sua forma impressa, se for possível. Senão, apresente a capa do livro através do powerpoint.

Em seguida, apresente aos alunos a imagem abaixo:

Figura 1 – Carolina Maria de Jesus



Fonte: Valkírias, 2016.

Disponível em: <https://www.geledes.org.br/biografia-em-quadrinhos-conta-historia-de-carolina-maria-de-jesus/>.
Acesso em: 03 fev 2023

Após a apresentação das imagens, faça as seguintes provocações:

- O título *Quarto de despejo* sugere quais narrativas iremos encontrar do decorrer do livro?
- A imagem comunica a temática que o leitor irá se deparar ao longo da leitura. De qual temática estamos falando?

- Vocês conhecem alguma mulher de condição social daquela apresentada na imagem que se tornou escritora de um livro?

Para complementar esse momento apresente o texto abaixo que tece considerações sobre a escritora Carolina Maria de Jesus e dialogue com os alunos sobre todos os percalços que a escritora sofreu até a publicação de seu livro.

Carolina Maria de Jesus

“Carolina Maria de Jesus nasceu em Sacramento-MG, em 14 de março de 1914, filha de negros que migraram para a cidade no início das atividades pecuárias na região. Oriunda de família muito humilde, a autora estudou pouco. No início de 1923, foi matriculada no colégio Allan Kardec – primeira escola espírita do Brasil –, na qual crianças pobres eram mantidas por pessoas influentes da sociedade. Lá estudou por dois anos, sustentada pela Sra. Maria Leite Monteiro de Barros, para quem a mãe de Carolina trabalhava como lavadeira.

Mudou-se para São Paulo em 1937, quando a cidade iniciava seu processo de modernização e assistia ao surgimento das primeiras favelas. Carolina e seus três filhos – João José de Jesus, José Carlos de Jesus e Vera Eunice de Jesus Lima – residiram por um bom tempo na favela do Canindé. Sozinha, vivia de catar papéis, ferros e outros materiais recicláveis nas ruas da cidade, vindo desse ofício a sua única fonte de renda. Leitora voraz de livros e de tudo o que lhe caía nas mãos, logo tomou o hábito de escrever. E assim iniciou sua trajetória de memorialista passando a registrar o cotidiano do “quarto de despejo” da capital nos cadernos que recolhia do lixo e que se transformariam mais tarde nos “diários de uma favelada”.

A escritora foi “descoberta” pelo jornalista Audálio Dantas, na década de 1950. Carolina estava em uma praça vizinha à comunidade, quando percebeu que alguns adultos estavam destruindo os brinquedos ali instalados para as crianças. Sem pensar, ameaçou denunciar os infratores, fazendo deles personagens do seu livro de memórias. Ao presenciar a cena, o jovem jornalista iniciou um diálogo com a mulher que possuía inúmeros cadernos nos quais narrava o drama de sua indigência e o dia-a-dia do Canindé. Dantas de imediato se interessou pelo “fenômeno” que tinha em mãos e se comprometeu em reunir e divulgar o material.

A publicação de *Quarto de despejo* deu-se em 1960, tendo o livro uma vendagem recorde de trinta mil exemplares, na primeira edição, chegando ao total de cem mil exemplares vendidos, na segunda e terceira edições. Além disso, foi traduzido para treze idiomas e distribuído em mais de quarenta países.”

Fonte: MARIA Carolina de Jesus. **PORTAL LITERAFRO**, 2021. Disponível em:<<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

DURANTE A LEITURA

Chegou o momento de fazer a leitura do livro com os alunos, se a biblioteca ou sala de leitura da escola disponibilizar exemplares da obra, organize o ambiente, se possível coloque um tapete e almofadas, criando assim um ambiente aconchegante para que os alunos leiam com tranquilidade, caso a escola não disponha de exemplares, leve os alunos para o laboratório e acessem a versão em PDF do livro. Na etapa de leitura é importante, o acompanhamento do professor, no processo de leitura dos alunos.

Como o livro é longo, o professor poderá dividir os momentos de leitura em duas etapas, a primeira etapa realize uma leitura compartilhada e no segundo momento, uma leitura individual realizada em casa. Após a conclusão do primeiro momento da leitura, solicite aos alunos que leiam a reportagem: “O legado do best-seller “Quarto de Despejo” na vida das mulheres negras.” Disponível em:<<https://mulherias.blogosfera.uol.com.br/2020/09/11/o-legado-do-best-seller-quarto-de-despejo-na-vida-de-mulheres-negras/?cmpid=copiaecola>>.

Após a leitura completa do livro, apresente as seguintes questões para serem debatidas em sala:

1. Logo nas primeiras páginas do diário de Carolina nos deparamos com dura realidade de uma mulher preta na favela. Como a autora mostra sua força diante da sua condição social?
2. Comprove com elementos do texto como Carolina de Jesus quebra o silêncio imposto às mulheres negras e marginalizadas ao longo da História?
3. Qual a relação entre o empoderamento feminino e a escrita de Carolina de Jesus.
4. O diário *Quarto de Despejo* faz parte da literatura marginal. Quais denúncias sociais são apresentadas do decorrer das páginas do livro?
5. Carolina Maria de Jesus usa tanto no título quanto em outras passagens do livro. Qual relação que existe entre essa metáfora e sua condição de vida?
6. No trecho: “Esquentei o arroz e os peixes e dei para os filhos. Depois fui catar lenha. Parece que eu vim ao mundo predestinada a catar. Só não cato a felicidade” (JESUS, 2014, p 72). O que esse trecho demonstra sobre a condição de mãe solteira relatada por Carolina de Jesus?

Aproveite este momento da leitura para debater não só as questões propostas na atividade anterior, mas também refletir sobre como a mulher teve seu papel apagado na História e também ressaltar a importância da escrita da mulher como forma de possibilitar a sua representatividade na literatura e na história. Peça aos alunos para registrarem no caderno os pontos importantes do debate realizado em sala.

ATIVIDADES DE PÓS-LEITURA

Depois da leitura do texto e da realização de debates e atividades relacionadas às temáticas abordadas no texto de Carolina de Jesus, é chegado o momento de trabalhar as características do gênero narrativo “diário”. Para isso, indague os alunos com os seguintes questionamentos: como as páginas do diário são introduzidas? Como é a linguagem empregada no livro, formal ou informal? Esses são questionamentos que ajudarão a identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero “diário”.

Construa coletivamente com a turma um diário de classe. Peça que os alunos retomem os registros das discussões realizadas em sala e se dividam em grupo, alguns grupos ficam responsáveis por escrever as impressões sobre a leitura e outros grupos ficam responsáveis por ilustrar o diário. Para a produção os alunos devem se atentar para os seguintes tópicos:

- Destacar a importância da escrita de Carolina de Jesus para a representação feminina;
- Apresentar partes do diário para exemplificar o preconceito de gênero e raça;
- Os desenhos devem ilustrar a luta e as mazelas da mulher negra.

ATIVIDADES CULTURAIS

Chegando ao final do capítulo e para aguçar a sensibilidade dos alunos e desenvolverem todas as aprendizagens construídas ao longo dessa etapa, sugerimos a realização de uma oficina de produção de histórias em quadrinhos em que os alunos transformarão as partes mais relevantes do diário *Quarto de despejo* em uma HQ. Para a realização desta atividade, você professor pode pedir o auxílio do professor de Arte para ajudar na etapa de produção dos desenhos das personagens.

Essa etapa deve seguir a seguinte sequência:

- Em primeiro momento, o professor separa a turma em grupos de 3 ou 4 pessoas;
- Após a separação em grupos, os alunos irão produzir o roteiro da história que será colocado nos balões. Para esta etapa, o professor retoma as ideias discutidas no livro, tais como: A representação feminina de Carolina de Jesus como escritora e o preconceito de gênero e raça sofrido pela personagem. Esses aspectos devem ser evidenciados na produção dos alunos, além do mais, a linguagem utilizada nos balões deve seguir a linguagem do diário.
- Depois, o professor solicita aos alunos para irem ao laboratório de informática e pesquisarem o vídeo disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3D_E0lJv9BA, o qual apresenta sugestões de como criar uma HQ.
- Posteriormente assistirem ao vídeo, o professor retorna para a sala e com os alunos divididos em grupo, com a ajuda do professor de Arte começa a fase de produção dos desenhos que comporão a HQ,
- A última etapa é composta pela montagem da HQ e revisão do texto.

Concluída a etapa de produção das HQs o professor deve organizar uma exposição das produções, podendo convidar as outras turmas da escola e também outras instituições para lerem os textos produzidos pelos alunos. Será um rico momento para compartilhar saberes.

ATIVIDADE DE AUTOAVALIAÇÃO

Professor, esta sessão é destinada a autoavaliação, momento em que o aluno irá refletir sobre sua participação e o desenvolvimento da aprendizagem ao longo do capítulo proposta para leitura e compreensão do gênero diário. Dessa forma, para o êxito dessa etapa, é importante que a mesma seja realizada individualmente, pois tratará de questionamentos objetivos e reflexivos sobre a relação dos estudantes e as etapas propostas no capítulo. Vale lembrar que essa atividade não tem o intuito de quantificar a aprendizagem do aluno, mas de verificar o envolvimento e as aprendizagens construídas ao longo do desenvolvimento das atividades.

ATIVIDADE	DESENVOLVIDO	EM DESENVOLVIMENTO
Fui capaz de compreender e refletir sobre questões de gênero presentes no diário?		
Contribuí com ideias/fatos para os debates em torno das questões de gênero, a partir do diário <i>Quarto de Despejo</i>		
Participei de forma eficiente dos debates propostos em sala?		
Consegui compreender e interpretar as questões propostas na sessão ATIVIDADES DE LEITURA?		
Consegui produzir a versão em quadrinhos do Diário “Quarto de Despejo”?		
Participei com envolvimento das ATIVIDADES CULTURAIS?		

PARA “TÉRMINO” DE CONVERSA

Estimado Professor, Estimada Professora:

Este caderno foi pensado com muito zelo e carinho durante o percurso do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), com o objetivo de trazer para as aulas de literatura textos inclusivos que apresentem para o aluno a diversidade de gênero dentro do universo literário, que fossem capazes de seduzir o discente para que esse possa se construir leitor autônomo e emancipado. Também pensamos em ofertar um material acessível ao professor do ponto de vista metodológico, com propostas didáticas dinâmicas e possíveis de serem realizadas.

Escolhemos textos escritos por grandes escritoras brasileiras, pois ao analisarmos o livro didático, percebemos um apagamento da escrita feminina em alguns exemplares. Então, como forma de notabilizar escritoras mulheres esquecidas pela historiografia literária, trouxemos seus textos como propostas de leitura para o ambiente escolar. Trazer esse tipo de literatura para a escola é também uma forma de garantir a equidade entre homens e mulheres e reconhecer a importância do feminino no trabalho com a literatura. Reforçamos que existe um universo imenso de textos escritos por mulheres, que poderiam também ser utilizados na sala de aula, porém, dada a extensão da pesquisa, selecionamos apenas alguns.

Assim como afirma Lajolo (1966, p. 28):

A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social.

Que esse processo de formação leitora em sala de aula possa transformar a sociedade e dirimir toda e qualquer forma de desigualdade e que a literatura possa de fato ser ferramenta humanizadora.

Além disso, desejamos que as sugestões de atividades propostas neste caderno possam promover uma educação literária capaz de formar jovens leitores conscientes e críticos do seu papel social e também é de nosso interesse que os resultados advindos da aplicabilidade dessas atividades sejam satisfatórios, lembramos que as atividades aqui propostas podem ser adaptadas de acordo com a realidade de cada comunidade escolar.

Sucesso!!!

REFERÊNCIAS DO CADERNO DE LEITURAS

ARAÚJO, M. J. F. S. Práticas literárias na escola a partir do gênero conto. In: **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, v. 11, n. 18, 2015.

BIOGRAFIA de Clarice Lispector. **PENSADOR**, 2005. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/clarice_lispector/biografia/. Acesso em: 25/09/2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Ministério da Educação e Cultura, 2018. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/BNCC%20L%C3%ADngua%20Portuguesa.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

CAMRGO, D. Como criar uma história em quadrinhos. **YOUTUBE**, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3D_E0IJv9BA. Acesso em: 28 fev. 2023.

CANDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira**. 7. ed., Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 1995.

EVARISTO, C. “Maria” In: EVARISTO, C. **Olhos d’Água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

CONCEIÇÃO Evaristo Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras Belo Horizonte, 2009. **LITERAFRO**, 2023. Disponível em: <http://www.letas.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>, acesso em: 15 de fev. de 2023.

COSSON, R.; PAULINO, G. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. Escola e leitura velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. Editora Contexto, 2012.

GENETTE, GÉRARD. **O discurso da Narrativa**. Lisboa: Vega, 1980.

GUIMARÃES, G. Integridade. In: CAMARGO, Oswaldo de (org). **A razão da chama**. Antologia de poetas negros brasileiros. São Paulo: GRD, 1986, p 76.

INTEGRIDADE. **IBND**, 2021. Disponível em: <<https://www.ibnd.com.br/blog/o-que-e-integridade-e-como-ela-e-importante-em-nossa-vida.html#:~:text=Integridade%20%C3%A9%20uma%20conduta%20que,que%20ela%20faz%20com%20clareza.>> Acesso em: 02 fev.2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada** São Paulo: Ática, 2014.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. Crônica. In: KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. **Gêneros textuais: práticas de leitura, escrita e análise linguística**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LISPECTOR, C. **Todas as crônicas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018, p. 16

LISPECTOR, C. Tanto esforço. In: LISPECTOR, C. **Crônicas para jovens: de amor e amizade**. Rio de Janeiro: Rocco, 2019, p. 93.

MARIA Carolina de Jesus. **PORTAL LITERAFRO**, 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>. Acesso em: 30 jan. 2023.

O LEGADO do best-seller “Quarto de Despejo” na vida das mulheres negras. **UNIVERSA**, 2020. Disponível em: <https://mulherias.blogosfera.uol.com.br/2020/09/11/o-legado-do-best-seller-quarto-de-despejo-na-vida-de-mulheres-negras/?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 28 fev. 2023.

PAZ, O. **O Arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. Disponível em: http://www.ufrgs.br/proin/versao_2/paz/index.html. Acesso em: 15 fev 2023.

ROCHA, L. Geni Guimarães. **ESCREVENDO O FUTURO**, 2021, disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/especial-geni-guimaraes/>. Acesso em: 05 fev 2023.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHMIDT, R. T. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, M. H. (org.). **Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina**. Porto Alegre UFRGS, 1995.

SILVA, E. Carolina Maria de Jesus e a literatura marginal: uma questão de gênero. Século XXI. In: **Revista de Ciências Sociais**, v. 9, n.1, p. 21-52, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/37081/0>. Acesso em: 03 fev.2023.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 2002.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É papel da escola possibilitar caminhos para a construção de uma formação leitora eficaz, capaz de tornar o aluno um ser crítico, reflexivo e proficiente nos níveis de leitura, uma vez que é na escola que muitos indivíduos têm o primeiro contato com a literatura. Esse contato deve possibilitar ao sujeito interagir com o texto e poder atrelar a ele os mais diversos significados, conseqüentemente, cabe ao professor, principal orientador no processo de ensino-aprendizagem, mediar o caminho entre a aprendizagem significativa e o texto, para isso, desenvolver ações eficazes por meio da leitura literária para o cumprimento desse fim.

Sendo assim, é preciso dar sentido as aulas de Língua Portuguesa e apresentar propostas de leitura que não sejam meros exercícios de memorização, nem tampouco usar o texto literário como pretexto para as aulas de gramática. Nesse sentido os professores necessitam estar preparados para desenvolver atividades atrativas e escolher textos que ressignifiquem os momentos de leitura e que tenham relação com o cotidiano do aluno, para que eles se sintam motivados a conhecerem o universo da literatura.

Nesse viés, a literatura de autoria feminina contribui para o enriquecimento das aulas de literatura, uma vez que apresenta temas instigantes para a formação dos alunos, a saber violência doméstica, mulheres trabalhadoras, dona de casa, dentre outros. Além do mais apresentar a literatura escrita por mulheres é desmistificar a supremacia masculina no âmbito da literatura, pois é visível o pouco espaço concedido a esse tipo de literatura nos livros didáticos e em número de publicações das grandes editoras. Ademais é um dever social evidenciar a escrita feminina, pois lamentavelmente, o meio literário ainda é marcado pelo patriarcalismo.

Foi nesse contexto que esta pesquisa foi pensada, por meio de inquietações minhas tais como: o baixo índice de leitura dos alunos advindos das escolas públicas e também da invisibilidade da literatura de autoria feminina no ambiente escolar. Essas aflições foram geradas no chão da escola, que é um lugar onde devemos, enquanto professores, promover a igualdade e também formar estudantes críticos. Porém, essa formação vem sendo negligenciada, e é nosso papel enquanto professores mudarmos esse cenário.

Para que essa mudança seja possível é importante refletirmos sobre a nossa prática e compreender que é por meio do acesso à pesquisa que podemos mudar nossos paradigmas. É nessa perspectiva que essa pesquisa se faz importante, porquanto buscamos aliar teoria e prática com o objetivo de ofertar tanto ao aluno quanto ao professor um novo jeito de aprender e de ensinar literatura.

Neste estudo, buscamos sugerir uma prática pedagógica que agregue ao ensino de literatura discussões sobre questões de gênero, e através dessas discussões promover o desenvolvimento de competências leitoras e ainda por meio do texto literário, despertar nos alunos conhecimentos que os levem a enxergar a igualdade de papéis entre homens e mulheres. Dessa forma, acreditamos que as considerações levantadas no presente estudo, bem como a propositura do caderno de leituras literárias, possam provocar os docentes que tenham acesso ao material a refletirem sobre suas práticas e também inquietá-los no entendimento de que os professores são agentes transformadores no processo de ensino-aprendizagem. E finalmente promover um ensino de literatura capaz de formar verdadeiros leitores, críticos e emancipados.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ALENCAR, D. P. **Vozes - mulheres na produção literária cearense: Caderno de leitura para o 9º ano do ensino fundamental II**. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras/PB, 2021.
- ARAÚJO, M. J. F. S. Práticas Literárias na escola a partir do Gênero Conto. In: **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, v. 11, n. 18, 2015.
- ARAÚJO, M. J. F. S. Práticas Literárias na escola a partir do Gênero Conto. In: **Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura**, v. 11, n. 18, 2015.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- BIOGRAFIA de Clarice Lispector. **PENSADOR**, 2005. Disponível em: https://www.pensador.com/autor/clarice_lispector/biografia/. Acesso em: 25/09/2021.
- BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1993.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola editorial, 2008.
- BOYNE. J. **O Menino do Pijama Listrado**. Trad. Augusto Pacheco. São Paulo: Seguinte, 2007.p. 9-17.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Ministério da Educação e Cultura, 2018. Disponível em: <https://www.alex.pro.br/BNCC%20L%C3%ADngua%20Portuguesa.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei de nº 9394/1996**. Institui a LDB - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. Vol II, Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília/DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental/Programa Fundescola, 1998.
- CAMRGO, D. Como criar uma história em quadrinhos. **YOUTUBE**, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3D_E0lJv9BA. Acesso em: 28 fev. 2023.
- CANDIDO, A. **Formação da Literatura Brasileira**. 7. ed., Belo Horizonte: Editora Itatiaia Ltda., 1995.
- CARRASCOZA. J. A. **Aquela Água Toda**. São Paulo: Cosas Naiff, 2012, p. 33-36.

CELESTE FILHO, M. A proposta da Organização dos Estados Americanos para a censura de livros brasileiros de História no auge da ditadura militar. In: MARTINS, M. A. S. R. (Org.). **Educação, mídia e cognição**. Bauru: Canal 6, p. 237-260, 2010.

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CONCEIÇÃO Evaristo Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras Belo Horizonte, 2009. **LITERAFRO**, 2023. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>, acesso em: 15 de fev. de 2023.

COSSON, R.; PAULINO, G. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. Escola e leitura velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. Editora Contexto, 2012.

DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Revista Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 26, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/estudos/article/viewFile/2123/1687>>. Acesso em: 03 fev. 2023.

DUARTE, C. L. Literatura feminina e crítica literária. In: **Travessia**, n. 21, 1990. p. 15-23. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/17198/15769>. Acesso em: 21 abr. 2022.

ELISBON, E. P. M. **A Mulher e o Feminino em Livros Didáticos Contemporâneos de Literatura para o Ensino Médio**. 399 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/9188#:~:text=O%20objetivo%20principal%20desta%20pesquisa,objeto%2Fsuporte%20que%20prop%C3%B5e%20e>. Acesso em: 23 abr. 2022.

EVARISTO, C. “Maria” In: EVARISTO, C. **Olhos d’Água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FAGUNDES, P. E. Da colônia à reforma Francisco Campos (1931): análise histórica do ensino secundário no Brasil. **História & Ensino**, v. 17, n. 2, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11244>. Acesso em: 24 fev. 2023.

FALCÃO, A. **A Máquina**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2005.

FERREIRO, E. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

FILGUEIRAS, J. M. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos de 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, n. 1, 2013.

FNLIJ, biblioteca. **Projetos de Leitura**. S.D. Disponível em: <https://www.fnlij.org.br/site/projetos-de-leitura.html>. Acesso em 14 abr. 2022

GENETTE, GÉRARD. **O discurso da Narrativa**. Lisboa: Vega, 1980.

GUIMARÃES, G. Integridade. In: CAMARGO, Oswaldo de (org). **A razão da chama**. Antologia de poetas negros brasileiros. São Paulo: GRD, 1986, p. 76.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5. ed. 11 set. 2020. Disponível em: https://prolivro.org.br/wpcontent/uploads/2020/09/5a_edicao_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_IPL-compactado.pdf. Acesso em: 11 abr. 2022.

INTEGRIDADE. **IBND**, 2021. Disponível em: <<https://www.ibnd.com.br/blog/o-que-e-integridade-e-como-ela-e-importante-em-nossa-vida.html#:~:text=Integridade%20%C3%A9%20uma%20conduta%20que,que%20ela%20faz%20com%20clareza.>> Acesso em: 02 fev.2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**: diário de uma favelada São Paulo: Ática, 2014.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social a escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995. 294p.

KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. Crônica. In: KÖCHE, V. S.; MARINELLO, A. F. **Gêneros textuais**: práticas de leitura, escrita e análise linguística. Petrópolis: Vozes, 2015.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie**. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 2000.

LAJOLO, M. **A formação do leitor no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo. Unesp, 2019.

LIMA, F. R. Estudos sobre alfabetização e letramento no Brasil: gêneses, desenvolvimentos e aplicações no ensino. **Caderno Cajuína**, v. 4, n. 1, 2019.

LISPECTOR, C. Tanto esforço. In: LISPECTOR, C. **Crônicas para jovens**: de amor e amizade. Rio de Janeiro: Rocco, 2019, p. 93.

LISPECTOR, C. **Todas as crônicas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018, p. 16.

LISPECTOR, C. O primeiro beijo. In: LISPECTOR, Clarice. **Todos os contos**. Organização de Benjamin Moser. Rio de Janeiro: Rocco, 2016, p. 434-436.

MAGALÃES, T. R. **Maria**: reflexões sobre gênero, raça e classe no conto de Conceição Evaristo. Portal Literafro, 2022. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-criticos/1629-conceicao-evaristo-maria-reflexoes-sobre-genero-raca-e-classe-no-conto-de-conceicao-evaristo>. Acesso em: 04.02.2023.

MARIA Carolina de Jesus. **PORTAL LITERAFRO**, 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994;

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2013.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 02 fev. 2020.

O LEGADO do best-seller “Quarto de Despejo” na vida das mulheres negras. **UNIVERSA**, 2020. Disponível em: <https://mulherias.blogosfera.uol.com.br/2020/09/11/o-legado-do-best-seller-quarto-de-despejo-na-vida-de-mulheres-negras/?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor**. 9º ano .1 ed. São Paulo: Moderna, 2018.

PAZ, O. **O Arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. Disponível em: http://www.ufrgs.br/proin/versao_2/paz/index.html. Acesso em: 15 fev 2023.

RAZZINI, M. História da Disciplina de Português na escola secundária brasileira. In: **Revista Tempos e Espaços em Educação**, n.3, vol. 4, 2010.

REGO, M. C. F. D.; GARCIA, T. F. M.; GARCIA, T. C. M. **Ensino remoto emergencial: estratégias de aprendizagem com metodologias ativas**. UFRN: SEDIS, 2020.

RITER, C. **A formação do leitor literário em casa e na escola**. São Paulo: Biruta, 2009.

ROCHA, L. Geni Guimarães. **ESCREVENDO O FUTURO**, 2021, disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/especial-geni-guimaraes/>. Acesso em: 05 fev 2023.

RODRIGUES, A. S. **Educação, mídia e cognição**. Bauru/SP, Canal 6, 2010, p. 237-260.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROUXEL, A. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013. p. 23.

SALDANHA, D. M. L. L. **O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo**. 2018. 246f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

SCHMIDT, R. T. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, M. H. (org.). **Rompendo o silêncio: gênero e literatura na América Latina**. Porto Alegre UFRGS, 1995.

SILVA, E. Carolina Maria de Jesus e a literatura marginal: uma questão de gênero. Século XXI. **Revista de Ciências Sociais**, v. 9, n.1, p. 21-52, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/seculoxxi/article/view/37081/0>. Acesso em: 03 fev.2023.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola**. São Paulo: Ática, 2004.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 17-48.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. B.; BATISTA, A. A. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 20 ago. 2022.

ZACHEU, A. A. P. Castro, L. L. O. **Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil**. 2005. UNESP/BAURU. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problematica1.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2023.

ZACHEU, A. A. P.; CASTRO, L. L. O. Dos tempos imperiais ao PNLD: a problemática do livro didático no Brasil. In: JORNADA DO NÚCLEO DE ENSINO DE MARÍLIA, 14., 2015, Marília. **Anais...** Marília, 2015.

ZAPPONE, M. H. Y. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 54, p. 409-433, maio/ago. 2018.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba. Editora Intersaberes, 2012.

ZOLIN, L. O. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. In: **Revista Ipotesi**, Juiz de Fora. Vol. 3. nº 2, 2009. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaipotesi/files/2009/10/a-literatura-de-autoriafeminina.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2022.

ZOLIN, L. O. Crítica Feminista. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. **Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2003. p. 161–182.

ZOLIN, L. O. Literatura de Autoria Feminina. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. **Teoria Literária: Abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2007. p. 253–261.