

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE

UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

LITERATURA BRASILEIRA DE AUTORIA FEMININA: um caminho para o
letramento literário na escola regular.

LILIANE OLIVEIRA DA CUNHA

GARANHUNS - PE
2017

LILIANE OLIVEIRA DA CUNHA

LITERATURA BRASILEIRA DE AUTORIA FEMININA: um caminho para o
letramento literário na escola regular.

Dissertação apresentada ao Programa
Mestrado profissional em Letras –
PROFLETRAS na Universidade Federal
Rural de Pernambuco - UFRPE, Unidade
Acadêmica de Garanhuns - UAG.

Área de concentração: Linguagens e
letramentos.

Linha de Pesquisa: Diversidade social e
práticas docentes.

Como pré-requisito para a obtenção do
título Mestre em Letras.

Prof. Orientador: Sávio Roberto Fonseca
de Freitas

GARANHUNS – PE
2017

LILIANE OLIVEIRA DA CUNHA

LITERATURA BRASILEIRA DE AUTORIA FEMININA: um caminho para o
letramento literário na escola regular.

Dissertação apresentada ao Programa
Mestrado profissional em Letras –
PROFLETRAS na Universidade Federal
Rural de Pernambuco - UFRPE, Unidade
Acadêmica de Garanhuns - UAG.

Área de concentração: Linguagens e
letramentos.

Linha de Pesquisa: Diversidade social e
práticas docentes.

Como pré-requisito para a obtenção do
título Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Sávio Roberto Fonseca de Freitas
LETRAS – UFRPE/UAG

Avaliador: Prof. Dr. João Batista Martins
LETRAS – UFRPE/UAG

Avaliador: Prof. Dr. Nilson Pereira de Carvalho
LETRAS – UFRPE/UAG

GARANHUNS – PE
2017

Aos meus pais, Juarez e Maria. Ao meu esposo, Diego, pelo incentivo e compreensão. A minha filha, Émilly Victória, minha inspiração. As minhas irmãs: Tatiane, Catiane e Maria José, pelo apoio. A minha amiga e companheira de jornada, Cátia. E ao meu inesquecível irmão Carlinhos (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado sabedoria e coragem para enfrentar um caminho tão árduo e realizar esta pesquisa.

Aos meus pais, Juarez e Maria, pelo incentivo e por acreditarem que a educação muda o mundo.

A minha amiga e companheira de jornada, Cátia, por me apoiar nessa aventura do saber.

Ao meu esposo, Diego, pelo carinho e dedicação incondicional.

A minha filha, Emilly Victória, minha musa inspiradora.

Ao meu orientador, Professor Dr. Sávio Roberto Fonseca de Freitas, por ter acreditado em mim como pesquisadora.

À Secretária Municipal de Educação de Estância, por ter contribuído no meu afastamento da sala de aula para me qualificar como professora.

À Capes, pelo auxílio financeiro.

Ao corpo docente do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Garanhuns- UAG, pelo conhecimento acadêmico compartilhado.

Aos colegas de mestrado, pela troca de experiências.

As minhas irmãs, Tatiane, Catiane, e Maria José, pelo apoio nos momentos mais difíceis.

Ao meu querido irmão Carlinhos (*in memoriam*), que sempre me acompanhou em meus pensamentos e em meu coração.

Aos colegas professores colaboradoras, aos alunos e à equipe do colégio onde a pesquisa ocorreu, Colégio Estadual Abdias Bezerra, que me acolheram de braços abertos.

Aos meus avós Aristides, Aurelinda e Manoel (*in memoriam*), fonte de inspiração para seus netos.

A minha avó Maria pelas palavras de carinho.

“Para isso é que o escritor foi feito. Para mostrar a realidade sob um novo ângulo, para criticar o que se passa por toda parte e para não dar solução a coisa nenhuma e, sobretudo, para não dar conselhos. Cada um que encontre a sua verdade sozinho.”

Ruth Rocha

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como a Literatura Brasileira de autoria feminina é trabalhada no livro didático do 9º ano da *Coleção Português: Linguagens* do Ensino Fundamental dos escritores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, na Escola Estadual Abdias Bezerra, Ribeirópolis - SE, observando que a Literatura Brasileira de autoria feminina é um dos caminhos para formar leitores críticos no ensino fundamental. Analisamos os textos literários presentes neste livro sob uma perspectiva técnico didática. A Literatura Brasileira de autoria feminina é relegada a um segundo plano porque a historiografia sempre foi feita por homens. As escritoras são esquecidas por uma ordem crítica patriarcal. O resultado desta investigação nos mostra qual o enfoque dado à Literatura Brasileira de autoria feminina nesse livro didático de Língua Portuguesa, e dessa forma, nos leva a refletir sobre a necessidade de promover o letramento literário no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Livro didático de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira de autoria feminina, leitores críticos, ensino fundamental.

ABSTRACT

The present research aims to analyze how the Brazilian Literature of female authorship is worked on the 9th grade textbook of the Portuguese Collection: Languages of the Elementary Education of the writers William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, at the Abdias Bezerra State School, Ribeirópolis, SE That the Brazilian Literature of female authorship is one of the ways to train critical readers in elementary school. We analyze the literary texts present in this book from a didactic technical perspective. The Brazilian Literature of female authorship is relegated to the background because historiography has always been done by men. Women writers are forgotten by a critical patriarchal order. The result of this research shows us the focus given to the Brazilian Literature of female authorship in this didactic book of Portuguese Language, and, thus, leads us to reflect on the need to promote literary literacy in Elementary School.

Keywords: Textbook of Portuguese, Brazilian literature of female authors, critical readers, elementary school.

QUADRO DE FIGURAS

Figura 1	62
Figura 2	63
Figura 3	63
Figura 4	64
Figura 5	64
Figura 6	65
Figura 7	65
Figura 8	66
Figura 9	67
Figura 10	67
Figura 11	92

QUADRO DE GRÁFICOS

Gráfico 1-----	47
Gráfico 2-----	48
Gráfico 3-----	68
Gráfico 4-----	69
Gráfico 5-----	70
Gráfico 6-----	71
Gráfico 7-----	72
Gráfico 8-----	75
Gráfico 9-----	76
Gráfico 10-----	77
Gráfico 11-----	79
Gráfico 12-----	80
Gráfico 13-----	81
Gráfico 14-----	83

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	12
CAPÍTULO 1: O LETRAMENTO LITERÁRIO E A LITERATURA BRASILEIRA DE AUTORIA FEMININA -----	17
1.1 Literatura Brasileira de Autoria Feminina: um resgate da escrita feminina--	29
CAPÍTULO 2: A LITERATURA BRASILEIRA DE AUTORIA FEMININA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL -----	41
2.1 Análise dos textos literários de autoria feminina inseridos no livro didático de Língua Portuguesa-----	49
2.2 A Literatura Brasileira de Autoria Feminina apresentada no livro didático de Língua Portuguesa-----	61
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO À TURMA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL -----	68
3.1 Caderno de leitura literária: um caminho para o letramento literário através de textos da Literatura Brasileira de Autoria Feminina-----	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS -----	102
REFERÊNCIAS -----	107
APÊNDICE -----	111

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo investigar as causas pelas quais a Literatura Brasileira de autoria feminina (LBAF, doravante neste documento) é pouco estudada no Ensino Fundamental. Percebemos, durante a prática docente, que o corpo discente possui pouco contato com os textos literários e desconhece a maioria das escritoras da LBAF, a partir desta constatação surgiu a ideia de investigar as causas desse desconhecimento. Para desvendar os motivos dessa problemática pesquisaremos a partir do livro didático de Língua Portuguesa (LDLP, doravante neste documento) utilizado no 9º ano, da *Coleção Português: Linguagens*, do Ensino Fundamental, dos escritores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva, no Colégio Estadual Abdias Bezerra, situado no município de Ribeirópolis no estado de Sergipe. Além disso, faremos a aplicação de um questionário à turma do 9º ano da escola citada, com o objetivo de levantar dados a respeito do letramento literário dos discentes durante o Ensino Fundamental.

No primeiro capítulo, mostraremos qual é a função da escola em relação ao letramento literário nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Para isso, apresentaremos a relevância de colocar em prática o que aponta os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa) no que diz respeito ao conhecimento que os discentes devem adquirir durante esse período. Trataremos também sobre a leitura e suas implicações nos processos de alfabetização e letramento. Em seguida, faremos um pequeno percurso a respeito da história da mulher no mundo ocidental a partir da Europa medieval até os dias atuais. Faremos também um estudo da Literatura Brasileira de autoria feminina do século XIX até a contemporaneidade.

No segundo capítulo, mostraremos como é a escola onde a pesquisa foi realizada, bem como faremos a análise do LDLP do 9º ano do Ensino Fundamental, observando principalmente os textos literários de autoria feminina. Em seguida, mostraremos as principais escritoras trabalhadas neste LDLP.

No terceiro capítulo, analisaremos o questionário aplicado à turma do 9º ano do Ensino Fundamental, bem como faremos um caderno de leitura literária mostrando a relevância da LBAF para o letramento literário na escola regular.

A pesquisa é embasada por alguns estudiosos da crítica feminista, dentre eles, BUTLER (1998), COELHO (2002), DUARTE (2007), FUNCK (1994), além do embasamento teórico sobre letramento literário de COSSON (2011), como também, as reflexões sobre literatura e escola de GREGORIN FILHO (2012), SILVA (2009), ZILBERMAN (1992), e da legislação observada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998).

Esta pesquisa, de caráter qualitativo e bibliográfico, pretende contribuir tanto para os estudos acadêmicos na área de Literatura quanto para a fortuna crítica dos estudos sobre a Literatura Brasileira de autoria feminina, considerando que surgiram muitos livros, artigos, periódicos a respeito da temática da LBAF, mas temos pouca bibliografia dessa temática associada ao estudo da literatura na escola regular.

Neves (1996) nos fala a respeito da pesquisa qualitativa:

[...] a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada, ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para a análise dos dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo. (NEVES, 1996, p.1)

Sendo assim, a pesquisa de cunho qualitativo não tem por enfoque principal aferir processo seu interesse é muito mais amplo ela busca obter dados

descritivos através do contato direto e da interação entre pesquisador e objeto de estudo e, portanto, será de grande relevância para a nossa pesquisa.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Gil (2010) afirma: “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. ” (GIL, 2010, p. 44). Dessa forma, a busca por fontes bibliográficas nos auxiliará bastante no desenvolvimento de nossa pesquisa. Além disso, ele aponta para as vantagens desse tipo de pesquisa:

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito disperso pelo espaço. (GIL, 2010, p.45)

Os estudos de gênero e a crítica feminista são uma fonte teórica importante para se desvendar o porquê da LBAF ser tão pouco estudada na escola regular. Dessa forma, poderemos investigar a histórica opressão sofrida pelas mulheres no que se refere a divulgação dos textos literários escritos por mulheres. Através de alguns textos de autoria feminina é possível verificarmos que as implicações de tal opressão fazem parte do processo de formação da identidade da mulher ante a sociedade falocêntrica.

Dentre os diversos estudos relevantes sobre o feminismo está o de Constância Lima Duarte, em que ela conceitua feminismo a partir de uma perspectiva culturalista, o que muito se aplica ao nosso propósito nesta análise: “prefiro pensar em ‘feminismo’ em um sentido mais amplo, como toda ação realizada por uma ou mais mulheres, que tenha como objetivo a ampliação dos direitos civis e políticos ou a equiparação de seus direitos com os dos homens”. (DUARTE, 2007, p. 127)

O movimento feminista conseguiu muitas conquistas, mas a luta pelo reconhecimento da mulher no mundo atual não cessou e necessita de muita coragem, esforço e união de toda a sociedade. Sendo assim, comungamos com a opinião de Duarte (2007), que afirma:

A partir dos anos noventa, à medida que a revolução sexual era assimilada à vida cotidiana, as bandeiras feministas sofrem com a gradual acomodação da militância e o arrefecimento de uma história que começava a ser escrita. (DUARTE, p. 130, 2007)

A leitura do texto literário ainda é pouco trabalhada na escola, por isso, tais textos são desconhecidos pelos leitores escolares. Sendo necessário uma maior visibilidade e valorização dos textos literários em sala de aula. É nesse sentido que esta pesquisa propõe uma leitura crítica de textos da Literatura Brasileira de autoria feminina no ambiente escolar. Tal abordagem estará voltada para a conscientização dos estudantes acerca da discriminação de gênero, que se faz presente também no espaço escolar.

Segundo Judith Butler (1998), a identidade natural é diferente da identidade de gênero, uma vez que o gênero é construído culturalmente, ou seja, é diferente do sexo biológico. Nesse sentido, esta pesquisa visa a trabalhar essas noções de construção das identidades de gênero através do texto literário.

Nas palavras da autora, a teoria do gênero

Tenta dar o sentido cultural da doutrina existencial da escolha. O gênero torna-se o lugar dos significados culturais tanto recebidos como inovados. E escolha, nesse contexto, vem a significar um processo corpóreo de interpretação no seio de uma rede de normas culturais profundamente entranhadas (BUTLER, 1998, p. 140)

As teorias de gênero dão suporte para uma forma de leitura e interpretação dos textos, auxiliando na construção de uma metodologia pedagógica focada na aceitação das diferenças no espaço escolar.

A partir do ano de 1960, o movimento feminista cresceu nos âmbitos da Literatura e Crítica Literária, por consequência, a mulher se tornou tema para

pesquisas em diferentes áreas de conhecimentos, dentre elas, a Antropologia, a Sociologia, a Psicanálise. A partir desse momento, começaram a investigar as diversas formas de opressão sofridas pela mulher dentro e fora de seu lar.

Muitas mulheres, mesmo reclusas ao lar, escreveram nos séculos passados, mas a historiografia literária feita por homens as deixaram de fora do cânone literário. Muitas de suas obras se perderam, apenas recentemente os pesquisadores iniciaram um mapeamento dessas mulheres esquecidas pelo cânone. Pesquisas em bibliotecas, acervos particulares foram e continuam sendo feitas. Dessa forma, poderemos conhecê-las e pesquisá-las e posteriormente elas poderão ser conhecidas pelos docentes e discentes, caso sejam inseridas nos livros didáticos da escola regular. Podemos citar as escritoras Júlia Lopes de Almeida, Alina Andrade Leite Paim, Flora do Prado Maia, Helena Parente Cunha, dentre outras.

1 O LETRAMENTO LITERÁRIO E A LITERATURA BRASILEIRA DE AUTORIA FEMININA

A escola possui a função de garantir ao corpo discente o acesso a conhecimentos linguísticos que promovam o exercício da cidadania, direito inalienável de todo brasileiro. No entanto, o fracasso escolar em relação à leitura e à escrita no Ensino Fundamental na escola regular nos revela que essa instituição não está atingindo esse objetivo. Dessa forma, “essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento nas comunidades em que vivem os alunos” (BRASIL, 1997, p.23).

O docente é o principal responsável nesse processo de letramento, que se inicia com o pedagogo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º aos 5º anos) e continua com o docente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (6º aos 9º anos).

De acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa, durante os nove anos do Ensino Fundamental, os discentes precisam adquirir progressivamente competências em relação à linguagem, que os auxiliem na resolução de problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e ao mundo letrado. Para que isso se concretize, o ensino de Língua Portuguesa deve se organizar de modo que os alunos sejam capazes de:

1 Expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tantos orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados.

2 Utilizar diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade linguística valorizada socialmente, sabendo adequá-los às circunstâncias da situação comunicativa de que participam.

3 Conhecer e respeitar as diferentes variedades linguísticas do português falado.

4 Compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem os produz.

5 Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos.

6 Utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, compreender e fazer uso de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.

7 Valer da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões, bem como de acolher, interpretar e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;

8 Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica.

9 Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia. (BRASIL, 1997, p. 41-42)

Durante os nove anos do Ensino Fundamental, esses nove objetivos gerais devem ser o norteador do docente de Língua Portuguesa em sua prática diária. Ao analisarmos esse documento, percebemos a relevância que o conhecimento acerca da língua possui no processo de inserção do discente ao mundo letrado. Esse conhecimento vai além dos conhecimentos gramaticais, e o domínio da leitura e da escrita são fundamentais durante essa fase escolar. O quinto objetivo geral nos fala a respeito do papel da literatura nesse processo. A partir desse objetivo em especial, faremos um estudo a respeito do letramento literário no Ensino Fundamental através dos textos da Literatura Brasileira de Autoria Feminina.

Ler é muito mais que decodificar, “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”. (SOLÉ, 1998, p. 22)

A partir dessa afirmação, devemos observar que no processo de leitura temos um leitor ativo capaz de processar e examinar o texto. Além disso, é

necessário que se tenha um objetivo norteador da leitura para facilitar esse processo.

No artigo intitulado “*Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito*” (2012), Zilberman inicia sua discussão sobre a leitura a partir de como aparece o conceito desse vocábulo nos dicionários Aurélio e Houaiss eletrônicos. Após uma pequena análise das definições de leitura apresentadas nos dicionários, a autora faz uma crítica acerca da concepção da leitura como uma prática intermediada somente pela escola, ou seja, uma prática pertencente ao “universo letrado” (ZILBERMAN, 2012, p. 52) e, com isso, ela afirma que a aquisição da leitura provoca a exclusão dos sujeitos que se encontram fora do ambiente escolar.

Dessa forma, Zilberman faz uma crítica à concepção de leitura adotada pela escola, que se volta para a decodificação das letras como uma prática legitimada socialmente. A leitura se constitui também como uma forma de ver e compreender o mundo. Sem a leitura, o homem não consegue interpretar o que o cerca e interagir com seu meio. A leitura de mundo, mesmo não surgida pela formação educacional escolar, não deixa de possuir um grande valor cultural, pois ela é a manifestação da linguagem e, enquanto tal, tem valor social. Nesse sentido, a escola ainda dissemina uma política de leitura que não prioriza a alfabetização e o letramento, fato que ocasionou a “predominância da cultura letrada sobre as demais formas de manifestação da linguagem” (ZILBERMAN, 2012, p.67).

Ler envolve um conjunto de habilidades e comportamentos que vão além da simples decodificação das sílabas ou palavras.

É um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada,

no que se refere à leitura? A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à leitura? (SOARES, 2009, p.48).

De que forma o docente pode interferir nesse *continuum*? O texto literário pode auxiliar nessa tarefa? E o letramento literário acontece da mesma forma? O letramento inicia muito antes do discente ingressar na vida escolar, e a partir da aquisição das habilidades de leitura, elas devem ser aprimoradas durante toda a vida. Nesse longo percurso, o texto literário precisa estar presente. Além da leitura, precisamos desenvolver as habilidades da escrita. Sendo assim, escrever

É um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado... uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto... Assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo *continuum*: em que ponto desse *continuum* uma pessoa deve estar, para ser considerada alfabetizada no que se refere à escrita? A partir de que ponto desse *continuum* uma pessoa pode ser considerada letrada, no que se refere à escrita? (SOARES, 2009, p. 48-9).

Sabemos que não há apenas um único tipo de letramento existem vários tipos e precisamos desenvolver habilidades para dominarmos cada um deles. Para Soares (2009, p.49), “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural. ”

Num primeiro momento, a autora Magda Soares diferencia alfabetização de letramento. Segundo ela, alfabetização “é a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever” (SOARES, 2009, p.47) enquanto letramento “ é um estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita”. Sendo assim, o indivíduo necessita dedicar-se a atividades de leitura e escrita, bem como deve ser capaz de responder às demandas sociais de leitura e escrita.

Aprender a ler e a escrever, como também a fazer uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais, transformam o indivíduo e o levam a outra condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo e linguístico.

O ideal seria alfabetizar letrando, mas nem sempre isso é possível ao ensinarmos a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, o indivíduo se tornará concomitantemente alfabetizado e letrado. Desde o início da vida escolar, faz-se necessário desenvolver o letramento literário, a fim de mostrar a diversidade de gêneros literários que existe em nossa Literatura. Comungamos com Cosson (2011, p. 23) quando afirma:

Devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, como bem nos alerta Magda Soares, mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la em um simulado de si mesma que mais nega do que afirma seu poder de humanização. (COSSON, 2011, p.23)

O ensino de literatura não pode ser apenas mais um componente curricular desvinculado das necessidades do discente, ele deve assumir o papel transformador na formação de indivíduos autônomos e conscientes de seus direitos e deveres.

Segundo Soares (2009) a palavra letramento foi provavelmente usada pela primeira vez no livro de Mary Kato *“No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”*, de 1986, e num segundo momento no ano de 1988, no livro que lançou a palavra no mundo da educação: *“Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso”* de Leda Verdiani Tfouni.

A escolarização das camadas populares ocasionou um grande crescimento quantitativo de discentes matriculados na escola regular. Por consequência desse crescimento, surgiu a necessidade de uma mudança qualitativa da escola no ensino de língua portuguesa. É relevante que o ensino

de língua portuguesa atenda às necessidades de todos os discentes que chegam à escola. Magda Soares nos fala a respeito dessas mudanças no ensino de língua portuguesa.

No caso específico do ensino de Língua Portuguesa, o acesso à escola das crianças pertencentes às camadas populares trouxe para as salas de aula a inusitada presença de padrões culturais e variantes linguísticas diferentes daqueles com que essa instituição estava habituada a conviver – os padrões culturais e a variante linguística das classes dominantes, às quais tradicionalmente vinha servindo (SOARES, 2014, p. 100).

Dessa forma, surgiu um hiato entre o discurso da escola e o discurso dos alunos oriundos das camadas populares. A escola precisa rever a forma de ensinar a língua, pois a partir da universalização do ensino, a heterogeneidade imperou e isso desencadeou lacunas que perduram até os dias atuais.

Uma análise do ensino de Língua Portuguesa no nível fundamental em nosso país deve abranger uma reflexão sobre o conflito cultural e linguístico criado devido às discrepâncias entre a cultura e a linguagem que os alunos das classes menos favorecidas possuem e aquela encontradas por eles ao chegarem ao universo escolar. Devemos observar as novas perspectivas teóricas a respeito do tema.

Estamos vivendo um momento de radical mudança de quadros teóricos nos estudos e pesquisas sobre a aprendizagem e o ensino da língua materna, mudança que se vem refletindo na prática do ensino da Língua Portuguesa, particularmente no nível fundamental. (SOARES, 2014, p. 100)

Até os anos 60 predominou no Brasil o ensino de Língua Portuguesa sob a perspectiva gramatical que consistia em ensinar a gramática da língua. Essa prática atendia às necessidades da clientela os quais dominavam a variedade padrão da língua e esperava do processo de escolarização apenas o conhecimento das normas e regras de funcionamento da língua.

As camadas populares adquirem o direito à escolarização a partir dos anos 60 e esse quadro sofreu uma radical mudança. As crianças das classes populares não dominavam o “dialeto de prestígio” perpetuado pela escola e um grande choque aconteceu provocando grandes lacunas nesses alunos no processo de alfabetização e, conseqüentemente, letramento.

Com essa mudança histórica, a escola se deparou com uma clientela oriunda das mais diversas classes sociais que se aglomeram em salas de aula muitas vezes superlotadas e sem os devidos recursos físicos e humanos. A partir das constatações do fracasso escolar de uma grande parte dos alunos em provas nacionais e até mesmo internacionais que medem a proficiência em Língua Portuguesa, constatou-se que a escola não está atendendo às necessidades dos discentes e eles saem do Ensino Fundamental sem adquirirem as competências estabelecidas pelos PCNs de Língua Portuguesa.

No Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série. (BRASIL, 1997, p. 19).

Segundo Mollica (2012), uma alfabetização e um letramento escolar não consolidado nos anos iniciais provocam resultados maléficos na aprendizagem dos alunos: “Decorrentes de causas variadas, as “falhas” no processo de letramento invadem outdoors, panfletos, avisos, cartazes, placas em geral, em lugares públicos e privados, em zonas rurais e urbanas, em ambientes online e off-line.” Rojo (2009) corrobora e nos fala que as lacunas de letramento “são decorrentes de uma alfabetização não solidificada, não suficientemente madura

e completada, uma vez que resultam de um processo de letramento linear, não inclusivo e monocultural”. (ROJO, 2009, p.110)

As novas perspectivas sobre o ensino de língua portuguesa são necessárias para o aprimoramento da prática pedagógica e conseqüentemente uma melhoria na aprendizagem dos alunos. É imprescindível vermos o aluno como um ser capaz de atingir o seu potencial, respeitando as suas individualidades. Como sugere Vygotsky (2005, p. 112): “Um aluno alfabetizado a partir de suas experiências, da construção do seu conhecimento na interação sujeito ambiente-meio.” Segundo o psicólogo Gardner (2000, p. 95), possuímos várias inteligências, e uma delas é a Inteligência linguística, que consiste na habilidade para usar a linguagem para convencer, agradar, estimular ou transmitir ideias.

A língua deve ser estudada a partir de seus mais diversos usos em nosso cotidiano. Pois sempre fazemos uso linguisticamente de algum gênero para nos comunicarmos, a comunicação se materializa através de um gênero.

O trabalho com gêneros é uma maneira de atender a proposta oficial dos PCNs que insistem nessa vertente. Além disso, temos a oportunidade de observar tanto a oralidade como a escrita em seus usos culturais mais autênticos sem forçar a criação de gêneros que circulam apenas no universo escolar. (MARCUSCHI, 2002, p. 25)

Percebemos que precisamos rever a nossa prática pedagógica quanto ao ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita. Constatamos que o fracasso escolar tem sido uma questão de leitura e escrita, apesar de o ensino de Língua Portuguesa focar no processo de alfabetização, este não se concretiza em grande parte dos alunos e acarreta o surgimento de diversas lacunas de letramento escolar, e conseqüentemente no letramento literário, que perpassam durante toda a vida escolar e também em eventos fora da sala de aula.

Depois de tantos fracassos no processo de alfabetização e letramento dos discentes, percebemos que um tipo específico de letramento foi relegado a um segundo plano, o letramento literário, e este pode ser uma alternativa para auxiliar na árdua tarefa de formar leitores críticos no ensino regular. Não existem fórmulas mágicas, receitas prontas a serem seguidas, é necessário buscar alternativas, conhecer as necessidades do discente e da comunidade onde ele está inserido. Devemos seguir as orientações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que sugerem um trabalho com o texto a partir dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

No colégio onde foi desenvolvida a pesquisa, o componente curricular do ensino de literatura foi inserido na disciplina de Língua Portuguesa que abrange os conteúdos de análise linguística, literatura e redação. Para desenvolver o letramento literário, o docente precisa ter um novo olhar para o ensino de literatura conforme afirma Gregorin Filho (2012):

Esse novo olhar para o ensino de literatura e para a abordagem dos gêneros literários no espaço escolar pressupõe uma visão diferente da literatura, não apenas como um conjunto estático de textos circunscritos numa linha temporal, mas percebendo de que forma um texto interage, no trabalho com a linguagem, com outras produções artísticas contemporâneas. Desse modo, é importante valorizar a literariedade. (GREGORIN FILHO, 2012, p.155)

É necessário que o docente participe de forma ativa da escolha das obras literárias que serão levadas para os discentes, não pode considerar apenas o tema, o autor e o gênero de tais obras. Conforme afirma Gregorin Filho (2012) o planejamento das aulas de literaturas precisa ser reformulado:

Propõe-se aqui a preparação de um planejamento de ensino em que se revelam de maneira clara quais são os saberes essenciais para a vida do aluno num universo social que se mostra cada vez mais diverso e múltiplo, para assim, evitar o acúmulo de conhecimentos empilhados que distanciam o indivíduo da vivência social e das trocas culturais. (GREGORIN FILHO, 2012, p.155-156)

Os conhecimentos trazidos na bagagem do discente precisam ser

valorizados e aprimorados através da liberdade de interação com o texto literário promovida pelo docente. Dessa forma, a partir de discussões, debates, reflexões, cada discente do seu jeito particular de ler e entender o que leu irá se tornar um leitor capaz de compreender os mais diversos textos.

Preservar as relações entre literatura e escola, ou o uso do texto literário em sala de aula, decorre do fato de que ambas compartilham um aspecto em comum: sua natureza formativa.

A literatura auxilia, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com fatos que o leitor vivencia. Dessa forma, por mais exagerada que seja a fantasia do escritor, ele continua a se comunicar com o seu destinatário, pois retrata a sua realidade, com suas dificuldades e soluções, contribuindo para conhecê-lo melhor.

ZILBERMAN (1982, p. 22) afirma: “a escola tem uma finalidade sintetizadora, transformando a realidade viva nas distintas disciplinas ou áreas de conhecimento que são apresentadas ao estudante. ”

Sendo assim, embora compartilhem a mesma função, literatura e escola não se identificam, e utilizam esse fato como pretexto para justificar o uso da obra de arte ficcional em sala de aula com o intuito unicamente pedagógico.

A ficção concede ao corpo discente uma visão de mundo que ocupa a lacuna resultante da restrita experiência existencial através da linguagem simbólica. Dessa forma, através da leitura dos textos literários, o leitor reconhece o contexto dentro do qual está inserido e com o qual compartilha vantagens e dificuldades.

O professor ao fazer uso do LDLP em sala de aula não pode ser igualmente um redutor, transformando o sentido do texto em um número reduzido de observações tidas como corretas. Ele deve explorar as várias possibilidades que cada criação literária sugere, incentivando as múltiplas interpretações de cada leitor. Antunes (2003, p.66) complementa “a leitura é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo autor”.

Sendo assim, o professor que utiliza textos da Literatura Brasileira de autoria feminina em sala de aula deve optar pela leitura de textos que possuem função comunicativa com o objetivo de promover uma leitura interativa capaz de despertar no aluno capacidades de escrita, leitura e compreensão. A leitura deve ser motivada para despertar o gosto e o prazer de ler, além disso, deve despertar o senso crítico do leitor.

A partir dessa fase podemos falar em leitor crítico, capaz de assumir uma postura reflexiva diante daquilo que vivencia. Dessa forma, a literatura adquire uma função formadora que não deve ser confundida com uma missão pedagógica. ZILBERMAN (1982 apud CANDIDO, 1972, p. 806) complementa, “com efeito, ela dá conta de uma tarefa a que está voltada toda a cultura – a de conhecimento do mundo e do ser”.

Os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) trazem a seguinte definição para o texto literário.

O texto literário constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua. (BRASIL, 1998, p. 26)

A literatura proporciona ao corpo discente a aquisição de uma postura crítica em relação ao mundo em que está inserido proporcionando conhecimentos a respeito do mundo e do ser.

Cosson (2011) nos fala a respeito da experiência literária:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita pela palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como dizer a nós mesmos. (COSSON, 2011, p.17)

A justificativa que legitima o uso de textos literários na escola surge da relação que mantém com o seu leitor, capaz de torná-lo um ser crítico perante sua circunstância, bem como do papel transformador capaz de exercer dentro do ensino, inserindo-o na realidade do aluno e não submetendo este último a um ambiente rarefeito do qual foi suprimida toda a referência concreta.

Comungamos com Cosson (2011), que afirma:

É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas. (COSSON, 2011, p.17)

A escola negligencia o estudo dos textos literários, pois a disciplina Língua Portuguesa privilegia os conceitos gramaticais e relega o estudo do texto literário a um segundo plano. Além disso, o ensino de Literatura – principal foco a ser trabalhado com a realização dessa pesquisa – está calcado no aprendizado e na memorização da História da Literatura. Assim, a leitura e a interpretação do texto literário têm pouco espaço nas aulas de Língua Portuguesa e isso faz com que o aluno deixe de conhecer os textos e o prazer proporcionado pela leitura literária. Gomes (2009) afirma que “a leitura literária como uma prática social

possibilita uma pedagogia da inclusão em que o estético e o social não são separados.” (GOMES, 2009, p. 1)

É com esse objetivo, o de trabalhar, na escola, com as questões de gênero presentes na Literatura Brasileira de autoria feminina, que esta pesquisa se propõe a dar ênfase a uma metodologia de trabalho que considera a realidade cultural do corpo discente como elemento fundamental no processo de leitura. Cosson (2011, p. 17) acrescenta: “Todavia, para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização, promovendo o letramento literário”. Dessa maneira, o docente precisa desenvolver um suporte de aprendizagem e auxílio na leitura do texto literário e promover o letramento literário através da Literatura Brasileira de Autoria Feminina para o corpo discente, cujo cerne será o conhecimento de textos de autoria feminina, observando de que forma as questões de gêneros são abordadas nesses textos. Essas atividades contribuirão para a formação do leitor crítico, consciente da realidade social e cultural em que está inserido.

Adotaremos em nossa análise o conceito de letramento literário de Cosson (2011), que afirma: “...o letramento literário é uma prática social, e, como tal, responsabilidade da escola”. (COSSON, 2011, p. 23). Sendo considerada uma prática social, a escola deve promovê-lo desde os anos iniciais como uma ferramenta capaz de inserir o indivíduo no mundo em que vive tornando-o um ser crítico e consciente de suas ações.

1.1 Literatura Brasileira de Autoria Feminina: um resgate da escrita feminina

Na nossa abordagem sobre a história da mulher no mundo ocidental destacamos as experiências que tiveram concomitantemente as grandes transformações sócio-políticas, desencadeadas, principalmente, na Europa medieval e que se estendem até os dias atuais. Sobre isto, Coelho afirma:

A fatalidade da lei sociológica que fez a divisão do trabalho, estabeleceu a diferença de deveres entre os dois sexos, dando a mulher os serviços caseiros e, naturalmente, os encargos da maternidade, colocando na arbitrária mão do homem o cetro do domínio – e sentenciando à sua companheira uma existência de submissão – que os legisladores de todos os tempos exageraram a ponto de reduzirem ao deprimente papel de verdadeira e indefesa escrava. (COELHO, 2002, p. 37)

Observamos a participação das mulheres em diferentes setores, tanto na Europa e Estados Unidos quanto no Brasil, porém, nem sempre seu trabalho foi reconhecido ao longo da história. Sendo assim, “A subordinação legal da mulher, relata-o a história, acha-se em todos os códigos religiosos, civis e políticos da antiguidade: no *Avesía*, no *Veda*, no *Alcorão*, etc. (COELHO, 2002, p.37)

Na Idade Média a mulher foi vítima de episódios obscuros, sendo vista como bruxa e adoradora do demônio, responsável por atos sexuais abomináveis, pela impotência dos humanos, por todos os males sofridos pela espécie humana. A Inquisição combateu ferozmente muitas mulheres reprimindo dessa forma a sexualidade feminina. Centenas de mulheres foram acusadas de comportamentos anormais e perderam suas vidas, sendo queimadas ainda vivas em fogueiras em praças públicas. Conforme afirma Alves:

A chamada “caça às bruxas”, verdadeiro genocídio perpetrado contra o sexo feminino na Europa e nas Américas – tão pouco estudado e denunciado – e que se iniciou na Idade Média, exacerbando-se no século XVI, início do Renascimento, é parte da herança de silêncio que recobre a história da mulher. Os milhares de mulheres assassinadas e torturadas (para cada dez bruxas contava-se um bruxo) pouco despertaram a curiosidade dos historiadores. (ALVES, 2003, p. 20)

Do ponto de vista econômico, elas exerciam atividades na zona rural, contribuindo para a economia medieval; foram submetidas a condições precárias

em seus locais de trabalho, sofriam os mais diversos tipos de exploração. Na concepção de Bauer (2001, p. 26) as mulheres eram hostilizadas pelos homens durante a Idade Média:

A hostilidade dos homens em relação ao trabalho feminino pode ser constatada, a princípio, pelo fato de que não existiam entidades próprias das profissionais. As corporações de ofício chegavam mesmo a desaconselhar o emprego das mulheres. Permitiam-no apenas às parentes próximas dos associados, esposa, filha ou mãe. A razão da versão pode ser explicada levando-se em consideração o valor da mão-de-obra feminina. Trabalhando tanto quanto os homens, ganhavam menos que eles. A mão-de-obra barata, diminuindo os custos da produção, gerava concorrência com a produção masculina, prejudicando-a (BAUER, 2001, p.26).

Apesar de transcorridos muitos séculos, a situação da mulher pouco mudou. Na maioria das vezes, apesar de exercer a mesma função que o homem, o salário da mulher é inferior àquele pago aos homens que exercem a mesma função. A desigualdade entre os gêneros, considerando-se a questão econômica, mostra que a vida da mulher sofre limitações e os homens usufruem dos privilégios proporcionados pela lei do Pai. Dessa forma, muitas vezes assume somente a condição de subordinada ao homem, quer seja ele o esposo, pai ou irmão.

Bauer (2001, p.28) corrobora ao afirmar que a condição da mulher na sociedade medieval era muito ruim: "(...) do ponto de vista jurídico não havia igualdade entre homens e mulheres". Não bastassem todas as formas de subordinação, as mulheres tinham que superar uma condição jurídica adversa para exercer sua condição de mulher. Além disso, os casamentos eram realizados por interesse econômicos. Ressalta aquele sociólogo que somente por volta da segunda metade do século XIV, diante dos efeitos de uma crise econômica, a mulher foi banida do mundo do trabalho e reclusa ao lar, fato que perdurou em alguns países até os primórdios do século XIX.

Sendo assim, percebemos a necessidade de pesquisar a respeito das mulheres escritoras, pois temos o objetivo de desvendar o modo de pensar e agir sob o ponto de vista feminino. Apesar de ser esquecida pela historiografia feita pelos homens, a mulher registrou através da escrita o seu modo de pensar e ver o mundo desde tempos remotos. Alves corrobora afirmando que na Antiguidade:

O único registro histórico de um centro para a formação intelectual da mulher foi a escola fundada por Safo, poetisa nascida em Lesbos no ano de 625 A.C. Os fragmentos conhecidos de poemas seus, cantando os deuses e o amor, justificam coloca-la entre os grandes nomes da literatura da Grécia antiga. (ALVES, 2003, p. 14)

Dessa forma, a produção literária de autoria feminina, mesmo sem receber incentivo algum, iniciou há muito tempo, mas, apesar de estarmos no século XXI, ainda é pouco trabalhada no LDLP na escola regular.

No artigo intitulado “*História das mulheres*”, Mirian Lifchtz Moreira Leite afirma:

Já é possível falar de uma História das Mulheres, que percorreu e se deteve em várias fases e compreende produções de maior ou menor peso. Como continuam sendo elaborados artigos, comunicações, revistas e livros referentes às diferentes fases, o resultado é um quadro extremamente heterogêneo dessa produção. (LEITE, p. 57)

Portanto, podemos fazer um estudo da produção de autoria feminina dessas fases através dos textos produzidos sobre a temática. Essa produção é muito rica e retrata o imaginário coletivo das épocas vivenciadas por essas escritoras. Leite corrobora que: “A escrita da mulher aproxima-se do saber e da memória popular; ao transpor a oralidade para o papel, ela registra a sua vivência e os padrões masculinos incorporados. ”

Faremos um estudo da Literatura Brasileira de autoria feminina a partir do século XIX até a contemporaneidade, pois, conforme afirma Zahidé Lupinacci Muzart no artigo intitulado “*Feminismo e Literatura ou quando a mulher começou*

a *falar*”, foi nesse século que as mulheres começaram a se dedicar com mais afinco à escrita literária.

Pode-se dizer, mas é discutível, que, no século XIX, as mulheres que escreveram, que desejaram viver da pena, que desejaram ter uma profissão de escritoras, eram feministas, pois só o desejo de sair do fechamento doméstico, já indicava uma cabeça pensante e um desejo de subversão. E eram ligadas à literatura. Então, na origem, a literatura feminina no Brasil esteve ligada sempre a um feminismo incipiente. (MUZART, 2003, p.6)

Sendo assim, o movimento feminista e a história das mulheres escritoras estão interligados, pois ao desejar viver da profissão de escritora, a mulher se libertou da condição de dona de casa e esse fato abriu horizontes para que milhares de mulheres conseguissem ir além de esposa e mãe, tornando-se, dessa forma, profissional. Coelho corrobora: “No nosso despretensioso modo de ver encaramos o trabalho profissional da mulher, como sua principal emancipação”. (COELHO, 2002, p. 45)

Muitos estudiosos têm trabalhado com o resgate das escritoras brasileiras do século XIX, mas essa não é uma tarefa fácil. Pois é preciso procurar textos esquecidos, algumas edições se perderam, as fontes de pesquisa são escassas. A estudiosa Zaridé Muzart desenvolve um projeto de resgate de algumas escritoras desse período e fala das dificuldades enfrentadas:

Ao resgatar 52 escritoras do século XIX, tendo deixado provavelmente outras 50 de fora, teve como principal objetivo, ao recuperar parte da produção da mulher brasileira no século XIX e ao procurar fazer circular novamente tais escritos, contribuir para retificar velhas ideias e preconceitos arraigados sobre a pretensa ausência da mulher nas letras nacionais, no século XIX. Nesta pesquisa, procuramos investigar como a mulher foi tematizada, ou melhor, como a mulher do século XIX falou, comparando com os escritores consagrados da mesma época e, principalmente, discutindo as razões da ausência da mulher na historiografia literária. (MUZART, 2003, p.9)

Dessa forma, percebemos o quanto é relevante o resgate feito do legado das escritoras do século XIX por esse projeto citado acima. Ele cumpriu com os objetivos de resgatar algumas escritoras dessa época e torná-las conhecidas

pela historiografia que as relegou. Buscamos também em nossa pesquisa continuar com esse percurso para a inserção no livro didático de Língua Portuguesa da escrita das mulheres brasileiras esquecidas pelo cânone machista, no ensino regular.

Muitas mulheres escreveram durante os séculos XIX, XX e continuam escrevendo no século XXI, mas ficaram invisíveis pelo cânone machista.

No século XIX podemos citar a escritora Júlia Lopes de Almeida que iniciou a escrita de suas obras no final desse século e deu continuidade no século seguinte. Ela hoje é reconhecida pela revisão do cânone feito pela crítica feminista como uma das grandes mulheres da literatura feminina no final do século XIX e início do século XX. Apesar de ter se destacado na época em que vivera, não recebeu o devido reconhecimento pela historiografia literária. A pesquisadora Mariana Coelho em seu livro “*A Evolução do Feminismo*”, publicado em 1933, considera essa escritora a primeira escritora da atualidade.

Considerada a primeira escritora brasileira da atualidade, é Júlia Lopes de Almeida, que desde muito nova se dedicou com reconhecido talento às letras. As suas publicações, quase todas em prosa, são muitas e nelas se tem notabilizado principalmente como romancista. É também distinta e brilhante conferencista. A sua reputação de fina intelectual tem ecoado fora do Brasil. (COELHO, 2002^a, p. 331)

A escritora Júlia Valentina da Silveira Lopes de Almeida nasceu em 24 de setembro de 1862, no Rio de Janeiro. Escreveu vários romances, dentre eles: *A Intrusa* (1905), *Correio da Roça*, *Memórias de Marta*, *Cruel Amor*, *A Viúva Simões*, *Família Medeiros*, e *A Falência* (1901). Ficou conhecida como romancista, mas se dedicou também à dramaturgia, aos contos e à literatura infantil. *A Herança* (peça teatral/1909), *Traços e Iluminuras* (contos), *Contos Infantis*, *Ânsia Eterna* (Contos), este considerado por alguns críticos como um de seus melhores trabalhos.

Júlia Lopes de Almeida é mais uma escritora que teve sua obra esquecida pela historiografia literária, conforme afirma Mendonça em seu ensaio *Júlia Lopes de Almeida: a busca da liberação feminina pela palavra*:

Júlia Lopes de Almeida é um nome que ainda não teve a atenção merecida para a sua obra. Romancista e dramaturga que se projetou no início do século XX, foi esquecida pela crítica falocêntrica, que a ela reservou um papel secundário. (MENDONÇA, 2003, p. 275)

No século XX, temos duas escritoras sergipanas que discutem a condição feminina de uma forma bastante peculiar em suas obras, mas são pouco conhecidas. São elas: Alina Leite Paim e Flora do Prado Maia.

Flora do Prado Maia escreveu o romance autobiográfico “Cenários de uma vida” em 1957. Albuquerque (2004, p. 17) em sua dissertação de mestrado nos fala a respeito desse romance no qual a escritora:

Compartilha com o leitor as suas vivências em Sergipe, o período em que estudou no Colégio Nossa Senhora de Lourdes e a sua tese central, que gira em torno da opção da mulher pelo casamento, desde que por critérios próprios e não em atendimento às convenções sociais. (ALBUQUERQUE, 2004, p. 17)

Alina Andrade Leite Paim nascida em 10 de outubro do ano de 1919, na cidade de Estância, no estado de Sergipe, é filha de Manoel Vieira Leite e Maria Portela de Andrade Leite. Foi levada para Salvador aos três meses de idade e retornou a sua terra natal somente no ano de 1927. Foi morar em Simão Dias, na Rua Cel. Loyola, na casa de seus avós paternos, em virtude do falecimento de sua mãe. Nesta cidade estudou o ensino primário.

Em 1944 escreveu o seu primeiro romance “Estrada da Liberdade” (1944), que segundo Albuquerque (2004, p. 22) “possibilitou o seu ingresso na Associação Brasileira de Escritores”. Em seguida, escreveu “Simão Dias” (1949), “A Sombra do Patriarca” (1950), “A Hora Próxima” (1955), “O Sol do Meio-Dia”

(1961), “ O Sino e a Rosa” (1965), “A Chave do Mundo” (1965), “O Círculo” (1965), “A Correnteza” (1979) e “A Sétima Vez” (1944).

Alina Paim escreveu dez romances entre os anos de 1944 e 1994. Segundo Albuquerque (2004, p. 28), “algumas dessas obras foram traduzidas para as línguas russa, chinesa, búlgara e alemã. Além dos romances, ela produziu textos da literatura infantil conforme afirma Albuquerque (2004, p. 28)

Sua produção estendeu-se a literatura infantil com a publicação de “O Lenço Encantado” (1962), “A Casa da Coruja Verde” (1962) e “Luzbela Vestida de Cigana” (1962), todos publicados pela Editora Conquista do Rio de Janeiro. Por último, publicou “Flocos de Algodão” (1966), livro editado pelo Serviço de Informação Agrícola do Ministério da Agricultura. (ALBUQUERQUE, 2004, p. 28)

A produção literária em Sergipe foi difundida durante o período modernista por muitas instituições que incentivavam o hábito de leitura conforme afirma ALBUQUERQUE (2004, p. 18):

Em Sergipe, a produção literária era difundida através de diversas instituições que estimulavam o hábito da leitura no início do período modernista, dentre as quais podemos citar o Gabinete Literário de Aracaju, o Gabinete Literário Tobias Barreto, o Gabinete de Leitura de Riachuelo, o Gabinete de Leitura de Maroim e a Biblioteca Pública do Estado. Neste local eram efetuadas leituras silenciosas e apresentações públicas, por oradores, das obras do acervo. (ALBUQUERQUE, 2004, p. 18)

A escritora sergipana Alina Paim foi uma grande defensora das mulheres e em seus romances a mulher assume um papel de grande relevância. Conforme nos apresenta Albuquerque (2004, p. 18).

Divergindo da educação tradicional e da religião católica, incorporada como dogma, a escritora Alina Paim apresentou como possibilidade às mulheres a adesão ao ideário comunista. Sua expectativa era que a mulher conquistasse novos espaços de atuação na sociedade. As obras de Alina Paim permitiram lançar um novo olhar sobre a história e reconstituir certos aspectos da condição feminina que não estavam presentes em outros tipos de documentos históricos. (ALBUQUERQUE, 2004, p. 18):

A escritora utilizou a literatura para difundir os seus ideais e denunciar as mazelas impostas às mulheres por uma sociedade patriarcal. Alguns de seus

romances estão nos acervos públicos da Biblioteca Pública Epiphânio Doria localizada em Aracaju, capital sergipana, da Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe, em São Cristóvão, Sergipe e no Instituto Tobias Barreto de Educação e Cultura.

A escritora Helena Parente Cunha nasceu em Salvador – BA, no ano de 1930. É ensaísta, poetisa, contista, romancista, professora e tradutora. Em 1949, ingressou no curso de graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal da Bahia - UFBA, o qual concluiu em 1952. Dois anos depois, recebeu uma bolsa de estudo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – Capes, para se especializar em Língua, Literatura e Cultura Italiana em Perúgia, Itália, na Università Italiana Per Stranieri. Iniciou o seu trabalho como tradutora em 1956, com o livro *A Educação da Criança Difícil*, do psicólogo italiano Dino Origlia.

Mudou-se para o Rio de Janeiro em 1958, e, dez anos depois, publicou seu primeiro livro de poemas, *Corpo no Cerco*. Seguiu carreira acadêmica na área de letras: mestrado na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, de 1969 a 1972; doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, entre 1974 e 1976; livre-docência, em 1976; e pós-doutorado novamente na UFRJ, de 1992 a 1994. Estudou na Università Degli Studi Di Firenze, na Itália, em 1978. Começou a trabalhar como professora adjunta na UFRJ no ano seguinte e tornando-se titular em 1984. No ano de 1979, publicou seu primeiro livro de ensaios, *Jeremias, a Palavra Poética: Uma Leitura de Cassiano Ricardo*. O primeiro livro de contos, *Os Provisórios*, foi publicado em 1980. Desenvolve desde o fim dos anos 1980 pesquisa sobre a representação feminina na literatura e a produção de escritoras brasileiras do século XIX ao início do XXI.

A escritora possui uma vasta produção em gêneros diversos como ensaios, poesia, contos, romances, discursos e conferências, textos voltados ao público infantil, além de traduções e edições em inglês, alemão, inglês e italiano.

Ensaio:

Jeremias, a Palavra Poética: Uma Leitura de Cassiano Ricardo – 1979; O Lírico e o Trágico em Leopardi – 1980; Mulheres Inventadas 1: Visão Psicanalítica, Descompromissada e Interdisciplinar de Textos na Voz Masculina – 1994; Mulheres Inventadas 2: Visão Psicanalítica, Descompromissada e Interdisciplinar de Textos na Voz Masculina – 1997; Desafiando o Cânone: Aspectos da Literatura de Autoria Feminina na Prosa e na Poesia (Anos 70 – 80) – 1999.

Poesia:

Corpo no Cerco – 1968; Maramar – 1980; Além de Estar – 2000; O Outro Lado Do Dia: Poemas de uma Viagem ao Japão – 1995; Cantos e Cantares – 2005.

Conto:

Os Provisórios – 1980; Cem Mentiras de Verdade – 1985; A Casa e as Casas – 1996; Ventania, Vendaival – 1998.

Romance:

Mulher no Espelho – 1982; As Doze Cores do Vermelho – 1989; Claras Manhãs de Barra Clara – 2002.

Discurso e conferência:

Discurso de Agradecimento pela Emergência: O Ser Poético de Helena Parente Cunha – 2001.

Infantil e juvenil:

Marcelo e Seus Amigos Invisíveis – 2003.

Traduções e edições estrangeiras:

Alemão

Ich und Die Frau, Die Mich Schreibt [Mulher no Espelho]. Tradução Moema Parente Augel e Johannes Augel. Sankt Gallen: Wuppertal: Diá, 1986.

Inglês

Woman Between Mirrors [Mulher no Espelho]. Tradução P. Ellison e Naomi Lindstrom. Austin: University of Texas Press, 1989.

Italiano

Racconti (antologia bilíngüe). Seleção e tradução Brunello de Cusatis. Roma: Antonio Pellicani Editore, 1998.

A escritora Helena Parente Cunha entrou em contato com o mundo da literatura ainda em sua infância e não parou mais, tornou-se uma escritora de grande prestígio, como afirma Poliana Pereira Dantas em seu artigo intitulado *“Helena Parente e a mulher no espelho”*.

Escrever é uma arte, um dom que desde cedo foi concedido a Helena Parente que ainda criança percorreu o mundo da literatura com seus poemas. A escritora baiana transita magistralmente pelas áreas da poesia, do conto, do romance e do ensaio literário. Em todos esses gêneros, o seu trabalho sobre o texto tem sido primoroso, sua linguagem original é carregada de inventivas que a direciona aos incontáveis prêmios. A criadora de *Mulher no Espelho* faz uma literatura de sentidos independentes, explica a autora; “Quando eu começo a escrever, não sei onde o texto vai parar. Uma coisa vai puxando a outra”. (DANTAS, 2010, p. 1)

A ensaísta, poetisa, contista, romancista, professora e tradutora Parente Cunha se destaca em diversos gêneros literários, dentre eles a poesia, sobre o qual Ramalho (2007) afirma:

“(…) falar da poesia de Helena Parente Cunha é desvelar uma voz muito peculiar, direcionada para a descoberta do ser e do mundo por meio do encontro com a palavra-verso, em sua dimensão formal e simbólica, a traduzir ora um intimismo discreto ora uma alteridade

imane, ambos conduzidos pela concisão e contenção líricas e pelo experimentalismo que definem a lide lírica da escritora.

Brota da poesia de Helena um moto ascendente, ainda que fruto paradoxal de uma tensão entre retroação e transgressão, que parece direcionar um ente aprisionado num corpo onde não cabe o Ser desejado. Daí a pulsão pelo movimento - ora retroativo, quando a memória constrói o sentido, ora transgressor, quando as emanções da exterioridade incitam ao alumbramento que a circunscricão no corpo físico parece impedir - e a busca pelo instrumento de navegação que permitirá que o silêncio da existência contida se rompa e desabroche: a palavra poética. (RAMALHO, 2007, p. 70)

Em suas poesias temos um encontro com a palavra-verso, na qual nos debruçamos na descoberta do ser e do mundo.

2 A LITERATURA BRASILEIRA DE AUTORIA FEMININA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O Colégio Estadual Abdias Bezerra, localizado na Avenida Barão do Rio Branco, 49, no município de Ribeirópolis, Sergipe, atende a 400 alunos das redondezas da escola, como também oriundos do campo, cujo acesso dá-se através do transporte escolar, motos e bicicletas. Todavia, os que residem na sede do município se deslocam até a escola a pé, de moto ou bicicleta. Já os meios de comunicação utilizados pela comunidade são rádio, televisão, telefones fixos e/ou celulares, revistas, jornais, livros e computadores.

Atualmente funciona com o Ensino Fundamental a partir do 2º ciclo e o Ensino Médio, além de oferecer a EJAEM (Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio), atendendo a jovens e adultos que não conseguiram completar essa etapa em tempo e idade regulares. A EJAEM foi implantada a partir de 2006 e o Ensino Médio a partir de 2008 de forma gradativa.

O colégio possui um diretor, um coordenador pedagógico e um secretário, o corpo docente conta com 28 professores (efetivos), todos com formação em nível superior, um oficial administrativo, três vigilantes e três executores de serviços básicos, todos efetivos. Salas de diretoria, secretaria, sala de professores, cantina, refeitório, sala de professor, almoxarifado, pátio para recreação, uma quadra de esportes coberta, banheiro masculino e feminino e banheiro com acessibilidade para portadores de necessidades especiais, biblioteca, laboratório de informática, dez salas de aula.

Conta com recursos áudio- visuais como: aparelhos de televisão, aparelhos de DVD, vídeo cassete, aparelhos de som *micro sistem*, microfone, caixa amplificadora, retroprojeto, data show e computadores.

O quadro de professores que lecionam a disciplina Língua Portuguesa é composto por quatro componentes, todos formados em Letras, e com especialização nas áreas de Linguística, Produção de Texto e Literatura.

A disciplina de Língua Portuguesa conta com cinco aulas semanais, com duração de 50 min h/aula, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio e abrange os conteúdos de Redação, Língua e Literatura.

O livro didático de Língua Portuguesa é o principal instrumento no processo de ensino e aprendizagem dos discentes do Ensino Fundamental na escola pública regular, pois é distribuído gratuitamente através do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) pelo Estado. Sendo assim, todos os discentes têm acesso a essa ferramenta.

O corpo docente de cada disciplina se reúne a cada três anos para analisar as coleções que, previamente aprovadas pelo PNLD, são enviadas às escolas para a escolha do livro didático. As coleções aprovadas são enviadas por suas respectivas editoras para as escolas que têm autonomia no processo de seleção do livro didático. Durante a reunião, os docentes observam as coleções e de maneira democrática selecionam a que tiver maior índice de aprovação entre os docentes. Dentre os critérios analisados estão, o sumário no qual observa-se a divisão e a sequência de conteúdo linguísticos durante os quatro anos do Ensino Fundamental. A divisão das unidades e capítulos, a seleção de textos e o modo como são trabalhados, observando a presença ou não de textos literários. A produção de texto e os gêneros abordados em cada unidade.

Em junho de 2013 o corpo docente do Colégio Estadual Abdias Bezerra se reuniu para escolher o livro didático de Língua Portuguesa, após a análise

das coleções, foi escolhida a Coleção Português Linguagens (6º ao 9º anos) de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães para o triênio 2014/2015/2016. A mesma coleção foi selecionada para o triênio de 2017/2018/2019 em reunião em junho de 2016. Percebe-se que a coleção em análise é bem aceita pelo corpo docente da escola, pois ela é utilizada desde o ano de 2011.

Escolhemos apenas o nono ano do Ensino Fundamental para desenvolver a nossa pesquisa, pois esse é o último ano dessa modalidade e nos dará subsídio para executar a nossa pesquisa a respeito da relevância da literatura brasileira de autoria feminina no percurso do letramento literário no ensino regular.

Os escritores da coleção analisada são William Roberto Cereja, professor graduado em Português e Linguística e licenciado em Português pela Universidade de São Paulo, Mestre em Teoria Literária pela Universidade de São Paulo e Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso na PUC – SP. Além disso, é professor da rede particular de ensino em São Paulo, capital. E Tereza Cochar Magalhaes, professora graduada em Português e Francês e licenciada pela FFCL de Araraquara-SP, leciona na rede pública de ensino em Araraquara-SP. A dupla também são autores de outras obras para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dentre elas: Português: linguagens (1º aos 5º anos); Gramática – Texto, reflexão e uso (6º aos 9º anos); Gramática reflexiva (6º aos 9º anos); Todos os textos (6º aos 9º anos); Português: linguagens; Literatura brasileira; Literatura Portuguesa; Gramática reflexiva – Texto, semântica e interação; Texto e interação; Interpretação de textos.

A partir da análise do sumário do livro do 9º ano observamos que ele é dividido em quatro unidades as quais são compostas por três capítulos. Cada unidade é intitulada por um tema o qual é abordado em todos os textos das unidades. Os capítulos também recebem um título de acordo com o tema desenvolvido na unidade. Dessa forma, o livro possui quatro unidades e doze capítulos.

Os temas apresentados nas quatro unidades são de interesse do público alvo do livro, pois aborda temáticas que despertam a curiosidade de adolescentes e jovens. As unidades estão dispostas da seguinte forma: UNIDADE 1: *Valores*. Capítulo 1: *O preço de estar na moda*; Capítulo 2: *Os Valores do Outro*; Capítulo 3: *A dança das gerações*. UNIDADE 2: *Amor*; Capítulo 1: *A conquista do amor impossível*; Capítulo 2: *O selo do amor*; Capítulo 3: *O milagre do amor*. UNIDADE 3: *Juventude*; Capítulo 1: *A primeira vez*; Capítulo 2: *Ser sempre jovem*; Capítulo 3: *A permanente descoberta*. UNIDADE 4: *Nosso tempo*; Capítulo 1: *Ciranda da Indiferença*; Capítulo 2: *Os Brasis*; Capítulo 3: *De Volta para o presente*.

As unidades 1, 2 e 3 são introduzidas por um texto literário do gênero poema e a unidade 4 por uma letra de música. Além disso, consta com a sessão FIQUE LIGADO! PESQUISE! a qual é composta por subseções intituladas: FILMES; LIVROS; MÚSICAS; SITES; as quais trazem sugestões de filmes, livros, músicas e sites, respectivamente, a respeito da temática abordada na unidade.

Dessa forma, os discentes podem aprofundar os conhecimentos através de pesquisas direcionados pelo livro didático de língua portuguesa. Além disso, essa página conta com a subseção INTERVALO que traz a sugestão de

um projeto para ser desenvolvido durante a unidade e encerrado no fim de cada unidade.

Após a análise, encontramos quarenta textos literários no livro didático de Língua Portuguesa do nono ano do Ensino Fundamental, distribuídos em quatro unidades, são eles:

Unidade 1:

- *Nunca se perguntou, de Marina Colasanti. (Poema)*
- Bem-querer bem-querendo, de Felipe de Souza. (Poema)
- Pais, de Luís Fernando Veríssimo. (Crônica)
- Se o poeta falar num gato, de Mário Quintana. (Poema)

Unidade 2

- *Mergulho, de Roseana Murray. (Poema)*
- *Felicidade clandestina, de Clarice Lispector. (Conto)*
- *Menino, de Lygia Fagundes Teles. (Trecho do conto)*
- Fico cheio de tremeliques, de Sergio Capparelli. (Poema)
- Ainda que mal, de Carlos Drummond de Andrade. (Poema)
- Pausa, de Moacir Scliar. (Conto)
- Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis. (Trecho do romance)
- Em flagrante, de Artur Távola. (Trecho do conto)
- A orelha de Van Gogh, de Moacyr Scliar. (Trecho do conto)
- UAU!, de Ulisses Tavares. (Poema)
- O amor por entre o verde, de Vinícius de Moraes. (Crônica)
- Soneto de fidelidade, de Vinícius de Moraes. (Poema)
- Me responda, sargento, de Dalton Trevisan. (Conto)

- Vigília, de Joao Anzanello Carrascoza. (Miniconto)
- Teste de vista, de Moacyr Godoy Moreira. (Miniconto)
- O espelho de Narciso, de Modesto Carone. (Miniconto)
- Fumaça, de Ronaldo Correia de Brito. (Miniconto)
- Versos de Épica e lírica, de Luís de Camões. (Poema)
- O mundo é grande, de Carlos Drummond de Andrade. (Poema)

Unidade 3

- Os degraus, de Mário Quintana. (Poema)
- A primeira passeata de um filho, de Lourenço Diaféria. (Crônica)
- À televisão, de José Paulo Paes. (Poema)
- Amor é fogo que arde sem se ver, de Luís de Camões. (Poema)
- Fábula – o pássaro e a flor, de Castro Alves. (Poema)
- A valsa, de Casimiro de Abreu. (Poema)
- Anfiguri, de Vinícius de Moraes. (Poema)
- Seu metaléxico, de José Paulo Paes. (Poema)
- Etimologia, de José Paulo Paes. (Poema)
- Receita de acordar palavras, de Roseana Murray. (Poema)
- Papo de índio, de Chacal. (Poema)
- Os MAR, de Bartolomeu Campos. (Poema)
- Ser jovem, de Artur da Távola. (Crônica)
- Eu em mim, de Carlos Queiroz Telles. (Poema)

Unidade 4

- No trânsito, a ciranda das crianças, de Ignácio de Loyola Brandão.
(Crônica)

- Carta do Pleistoceno, de Marina Colasanti. (Crônica)
- Poema de Manoel de Barros. (Poema)

Após a análise feita no livro didático de Língua Portuguesa, encontramos quarenta textos literários diluídos nas quatro unidades, mas apenas seis são de autoria feminina e, por conseguinte, trinta e quatro foram escritos por homens. Sendo assim, o livro didático analisado não prioriza a Literatura Brasileira de Autoria Feminina, pois ela aparece muito pouco nesse livro. Dentre os escritores que foram encontrados, temos vinte e seis homens e apenas quatro mulheres, pois alguns escritores tem mais de um texto. São elas: Clarice Lispector, Lygia Fagundes Teles, Marina Colasanti e Roseana Murray. As escritoras citadas todas pertencem ao cânone literário, não temos nenhuma escritora não pertencente a este seletto grupo.



Gráfico 1: (Escritores/Escritoras)

Após o levantamento dos escritores que se encontram no livro didático analisado percebemos a discrepância entre o quantitativo de escritores do gênero masculino e do gênero feminino, fato que nos comprova que a historiografia literária é machista e deixou de fora desse seletto grupo um grande número de escritoras. Existe um grupo seletto de escritoras que conseguiu

romper esse obstáculo e foram consagradas pelo cânone. Essa trajetória inicia com Rachel de Queiroz, ao ser eleita para a cadeira nº 5, em 1977 e se tornar a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras.

Ao analisarmos o gráfico 1, encontramos 87% de escritores presentes no livro analisado e apenas 13% de escritoras. Todas elas, estão inseridas no seletivo grupo do cânone literário. Apesar de termos muitas mulheres que se dedicaram e se dedicam à literatura, muitas delas foram e são esquecidas não apenas pelo cânone como também pelo livro didático de Língua Portuguesa.



Gráfico 2: (Textos escritos por homens/ mulheres)

O gráfico 1 nos mostra que no livro didático de Língua Portuguesa analisado temos 87% de escritores e 13% de escritoras e como consequência desse fato, no gráfico 2 observamos que apenas 15% dos textos deste livro são de autoria feminina.

2.1 Análise dos textos literários de autoria feminina inseridos no LDLP

Texto 1: *Nunca se perguntou*

Porque vivia sozinha
em Nova York
toda semana ia
à mesma peixaria em Chinatown
comprar tartaruga viva.
Depois
Dura casca metida em saco plástico
ia atirá-la no Hudson.
Nunca se perguntou
o que acontecia à tartaruga
na água turva
Mancha entre manchas
nunca se perguntou
se submersa se enredava em correntes
âncoras e cabos
se era estraçalhada pelas hélices.
la toda semana deixar seu dinheiro
na pálida mão do peixeiro chinês
E caminhava até o rio
sentindo estremecer as nadadeiras
Para entregá-las ao Hudson
E acreditá-la livre.

(Marina Colasanti. *Fino Sangue*. Rio de Janeiro: Record, 2005. P. 70. By Marina Colasanti)

O poema “Nunca se perguntou” de autoria de Marina Colasanti encontra-se na p. 10, na unidade um. Este é o primeiro texto que aparece no livro em análise. A unidade é intitulada “Valores” e este texto serve para iniciar as discussões acerca do tema que será desenvolvido na unidade. O livro não traz nenhuma atividade específica para trabalhar o texto. Segundo o plano de curso do livro esse texto tem por objetivo “motivar o aluno para o tema da unidade.” O docente poderá fazer uso da leitura do poema para cumprir esse objetivo e iniciar uma discussão a respeito dos diversos tipos de valores: valores socialmente apreciados, valores interiores, beleza interior e beleza exterior, influências do outro sobre nossos pontos de vista.

Texto 2: *Mergulho*

Para encontrar o amor
há que mergulhar o corpo
na tinta dos sonhos,
atravessar o canto das baleias
como se fosse uma ponte,
adivinhar a rota dos que sempre
partiram com meia dúzia
de panos e pertences, em busca
de uma água escondida.

Para encontrar o amor
é preciso lavar as mãos

com o fogo das estrelas
e ao entardecer tocar a harpa
do arco-íris.

(Roseana Murray. Rios da alegria. São Paulo: Moderna, 2005. p. 8)

O poema “Mergulho”, de autoria de Roseana Murray encontra-se na p. 68, é o texto de abertura da segunda unidade a qual foi intitulada “Amor”. Esse texto aborda a temática do amor que é apresentada em todos os textos desta unidade. Por se tratar do texto de abertura da unidade também tem o objetivo de “motivar o aluno para o tema da unidade.”

Os textos literários do gênero poema são utilizados na abertura das três primeiras unidades. Na primeira unidade temos o poema Nunca se perguntou, de Roseana Murray, na segunda unidade o poema Mergulho, da mesma escritora, na terceira unidade o poema Os degraus, de Mário Quintana. Na quarta unidade temos a letra de música Milagres, de Cazuza, Denise Barroso e Frejat. Todos os textos são curtos e abordam a temática desenvolvida na unidade. São utilizados para iniciar as discussões a respeito do tema e motivar os alunos para a temática da unidade.

Texto 3: *Felicidade clandestina*

Ela era gorda, sardenta e de cabelos excessivamente crespos, meio arruivados. Tinha um busto enorme, enquanto nós todas ainda éramos achatadas. Como se não bastasse enchia os dois bolsos da blusa, por cima do busto, com balas. Mas possuía o que qualquer criança devoradora de histórias gostaria de ter: um pai dono de livraria.

Pouco aproveitava. E nós menos ainda: até para aniversário, em vez de pelo menos um livrinho barato, ela nos entregava em mãos um cartão-postal da loja do pai. Ainda por cima era de paisagem do Recife mesmo, onde morávamos, com suas pontes mais do que vistas. Atrás escrevia com letras bordadíssimas palavras como “data natalícia” e “saudade”.

Mas que talento tinha para a crueldade. Ela toda era pura vingança, chupando balas com barulho. Como essa menina devia nos odiar, nós que erámos imperdoavelmente bonitinhas, esguias, altinhas, de cabelos livres. Comigo exerceu com calma ferocidade o seu sadismo. Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia: continuava a implorar-lhe os livros que ela não lia.

Até que veio para ela o magno dia de começar a exercer sobre mim uma tortura chinesa. Como casualmente, informou-me que possuía *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato.

Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima das minhas posses. Disse-me que eu passasse pela sua casa no dia seguinte e que ela o emprestaria.

Até o dia seguinte eu me transformei na própria esperança da alegria: eu não vivia, eu nadava devagar num mar suave, as ondas me levavam e me traziam.

No dia seguinte fui à casa, literalmente correndo. Ela não morava num sobrado como eu, e sim numa casa. Não me mandou entrar. Olhando bem para os olhos, disse-me que havia emprestado o livro a outra menina, e que eu voltasse no dia seguinte para buscá-lo. Boquiaberta, saí devagar, mas em breve a esperança de novo me tomava toda e eu recomeçava na rua a andar pulando,

que era o meu modo estranho de andar pelas ruas do Recife. Dessa vez nem caí: guiava-me a promessa do livro, o dia seguinte viria, os dias seguintes seriam mais tarde a minha vida inteira, o amor pelo mundo me esperava, andei pulando pelas ruas como sempre e não caí nenhuma vez.

Mas não ficou simplesmente nisso. O plano secreto da filha do dono da livraria era tranquilo e diabólico. No dia seguinte lá estava eu à porta de sua casa, com um sorriso e o coração batendo. Para ouvir a resposta calma: o livro ainda não estava em seu poder, que eu voltasse no dia seguinte. Mal sabia eu como mais tarde, no decorrer da vida, o drama do “dia seguinte” com ela ia se repetir com meu coração batendo.

E assim continuou. Quanto tempo? Não sei. Ela sabia que era tempo indefinido, enquanto o fel não escorresse todo de seu corpo grosso. Eu já começara a adivinhar que ela me escolhera para eu sofrer, às vezes adivinho. Mas, adivinhando mesmo, às vezes aceito: como se quem quer me fazer sofrer esteja precisando danadamente que eu sofra. Quanto tempo? Eu ia diariamente à sua casa, sem faltar um dia sequer. Às vezes ela dizia: pois o livro esteve comigo ontem de tarde, mas você só veio de manhã, de modo que eu emprestei a outra menina. E eu, que não era dada a olheiras, sentia as olheiras se cavando sob os meus olhos espantados.

Até que um dia, quando eu estava à porta da sua casa, ouvindo humilde e silenciosa a sua recusa, apareceu sua mãe. Ela devia ter estranhado a aparição muda e diária daquela menina à porta de sua casa. Pediu explicações a nós duas. Houve uma confusão silenciosa, entrecortada de palavras pouco elucidativas. A senhora achava cada vez mais estranho o fato de não estar entendendo. Até que essa mãe boa entendeu. Voltou-se para a filha e com

enorme surpresa exclamou: mas este livro nunca saiu daqui de casa e você nem quis ler!

E o pior para essa mulher não era a descoberta do que acontecia. Devia ser a descoberta horrorizada da filha que tinha. Ela nos espiava em silêncio: a potência de perversidade de sua filha desconhecida e menina loura em pé à sua porta, exausta, ao vento das ruas do Recife. Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: “E você fica com o livro por quanto tempo quiser”. Entendem? Valia mais do que me dar o livro: “pelo tempo que eu quisesse” é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer.

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo.

Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosa, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardava o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada.

Às vezes, sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo.

Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.

(Clarice Lispector. *Felicidade clandestina*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. p. 7-10.)

O conto “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector encontra-se nas páginas 70 e 71 no LDLP, está inserido na segunda unidade intitulada “Amor”. Ele constitui o capítulo um, intitulado “A conquista do amor impossível”. O capítulo inicia com algumas reflexões a respeito da temática. O docente pode utilizar essas interrogativas para motivar os discentes para a leitura do conto.

São elas:

Quando falamos em amor, sempre pensamos no amor à pessoa amada, ou no amor a pais, irmãos, familiares e amigos. Mas pode o ser humano apaixonar-se com a mesma intensidade por um objeto ou por um hábito? E o que fazer quando esse sentimento é confrontado com sentimentos como a crueldade e a perversidade? (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 70)

As interrogativas trazem pistas a respeito da temática do conto e pode ser trabalhada oralmente com a turma. Em seguida, temos o conto em análise na íntegra e logo após um pequeno glossário com vocábulos que talvez o discente desconheça o significado. Nas páginas 72 e 73, encontra o tópico “Estudo do texto” o qual está dividido em “Compreensão e interpretação”, neste temos oito questões que proporcionam ao discente uma melhor compreensão do texto estudado, em seguida, temos o tópico “A linguagem do texto”, que apresenta três questões que discutem as nuances da linguagem apresentada no texto. Na página 74, encontramos o tópico “Trocando ideias” que apresenta três questões para aprofundar a temática do texto.

O tópico “Produção de texto” que se encontra na página 74 e 75 também utiliza o conto em análise para apresentar as características do gênero conto, trazendo oito questões sobre o conto *Felicidade Clandestina*. Desta forma, o texto foi utilizado em diferentes atividades.

Texto 4: *Menino* (Trecho do conto)

Ela apertou-lhe o braço. Esse gesto ele conhecia bem e significava apenas: não insista!

__ Mas, mãe...

Inclinando-se até ele, ela falou-lhe baixinho, naquele tom perigoso, meio entre os dentes e que era usado quando estava no auge: um tom tão macio que quem a ouvisse julgaria que ela lhe fazia um elogio. Mas só ele sabia o que havia debaixo daquela maciez.

__ Não quero que mude de lugar, está me escutando? Não quero. E não insista mais.

Contendo-se para não dar um forte pontapé na poltrona da frente, ele enrolou o pulôver como uma bola e sentou-se em cima. Gemeu. Mas por que aquilo tudo? Por que a mãe lhe falava daquele jeito, por quê? Não fizera nada de mal, só queria mudar de lugar, só isso... Não, desta vez ela não estava nem um pouquinho camarada. Voltou-se então para lembrar-lhe que estava chegando muita gente, se não mudasse de lugar imediatamente, depois não poderia mais porque aquele era o último lugar vago que restava [...].

(Venha ver o pôr do sol e outros contos. São Paulo: Ática, 1988. p. 74)

O trecho do conto “Menino”, de Lygia Fagundes Teles, encontra-se na página 77 no LDLP, está inserido na segunda unidade intitulada “Amor”. Este trecho foi utilizado para ilustrar o discurso indireto livre no tópico “Para escrever com expressividade”, após apresentação da temática “O discurso citado: o discurso indireto livre”, temos um pequeno trecho do conto em análise e em

seguida, apresenta-se duas questões que tratam a respeito da presença do discurso indireto livre no trecho citado.

Texto 5: *Receita de acordar palavras*

palavras são como estrelas
facas ou flores
elas têm raízes pétalas espinhos
são (liso) (áspero) (leve) ou (denso)
para acordá- (lo) basta um sopro
em sua alma
e como pássaros
vão encontrar seu caminho

(Roseana Murray. Receitas de olhar. São Paulo: FTD, 1997. p. 10)

O poema “Receita de acordar palavras”, de Roseana Murray encontra-se na página 161, na terceira unidade intitulada “Juventude”. Este texto foi utilizado da maneira como está escrito acima para trabalhar a concordância das palavras entre parênteses num exercício do tópico “A língua em foco”, sobre a temática concordância nominal. Esta foi a única maneira que ele foi trabalhado, sem nenhuma preocupação com o letramento literário, apenas para ilustrar regras de concordância nominal.

Texto 6: *Carta do Pleistoceno*

Senhores cientistas,
quem daqui lhes escreve – daqui não sendo o além exatamente mas uma espécie de ponto de vista – é o mamute. O mamute aquele que vocês trouxeram recentemente à luz lá pelos lados da Rússia – à luz ofuscante dos flashes e dos

holofotes de TV, é bom que se diga, porque uma certa luz fraca e opalinada me alcançou sempre através do gelo. E escrevo porque chegou-me a notícia – como chegam depressa as notícias nesse tempo vosso! de que estão tencionando me clonar.

Estão planejando tirar um pedaço de mim, daquilo que vocês chamam de DNA, manipulá-lo de alguma maneira que para meu cérebro antigo parece assaz complicada, mas que deveria se concluir com a minha presença implantada num óvulo de elefanta, decorrente gravidez, e posterior nascimento.

Peco-lhes encarecidamente que não façam isso. Poderia invocar os direitos de autor pois, embora mínimo, qualquer pedaço de mim me pertence, mas receio não estar coberto por vossas leis autorais. Apelo então para aqueles sentimentos caridosos que dizeis habitar vosso coração. E para o bom-senso, que infelizmente nem sempre tem esse mesmo endereço.

Estou, como os meus semelhantes, extinto desde o Pleistoceno. Boas razões tivemos para sumir, embora ainda não pudéssemos prever o que vocês aprontariam no planeta. Não sumimos sozinhos. Outras coisas se foram desde então, outros animais. Aparentemente não fizeram falta. Nosso erro, talvez, foi ter deixado o retrato nas paredes das cavernas. Sem querer, alimentamos saudades. E agora nos querem de volta. Mas nascido outra vez, o que faria eu?

Único da minha espécie, que função me dariam vocês depois de me fazerem atravessar à força 200 mil anos? Uma jaula no zoológico ou um viveiro de laboratório? Serviria para o turismo ou como cobaia? Seria uma peça de museu viva ou criatura que escapou de algum desses filmes de que vocês tanto gostam? E quem embolsaria o cachê pelo uso da minha imagem?

No meu mundo, os homens que me caçavam com suas armas de pontas de pedra me temiam, quase como a um deus, e à noite, ao redor do fogo, falavam de mim com reverência. No mundo de vocês eu seria apenas um monstro que não inspira respeito a ninguém. Um monstro solitário, sem sequer a possibilidade de apaixonar-me por uma loura e carregá-la para o alto do Empire State Building. Um monstro condenado à vida.

E como explicar, à elefanta de quem eu nasceria, nosso estranho parentesco?

O desmonte daquilo que fui já começou, antes mesmo do sequestro do meu DNA. Plantado no gelo durante séculos como uma árvore submersa, permaneci, até vossa chegada, com a dignidade de um ser grandioso. Eu era uma estátua da minha era. Intacto. Soberbo. Logo acabaram com isso. Sequer tiveram a elegância de serrar inteiro o bloco que me continha. Serraram apenas o que lhes interessava, a porção que me manteria congelado. Os dentes deixaram de fora. E assim retangular, como uma embalagem de leite ou uma caixa de polpa de tomate em que alguém tivesse cravado dois garfos, fui içado por um guindaste diante dos olhos do mundo. Eu já não era uma estátua, era um *container*.

Sei que para vocês eu nem mereço qualquer explicação, mas digam-me, qual é exatamente sua intenção? Esquecendo o brilhareco científico, suspeito que queiram trazer o passado de volta, com a desculpa de estudá-lo diretamente.

Mas se fomos extintos é porque já não nos encaixávamos nas condições ao redor – a evolução ejeta seus antigos parceiros. Para realmente trazer-nos de volta seria preciso clonar muito mais do que o meu DNA, seria preciso duplicar

tudo aquilo que nos mantinha vivos. E uma vez recriado aquele universo, como vocês se encaixariam nele?

Permitam-me uma última pergunta: encontrando restos de *Homo sapiens* dos quais fosse possível retirar o DNA, tentariam vocês igualmente implantá-lo no ventre de uma mulher do século vinte e um?

(Marina Colasanti. *A casa das palavras*. São Paulo: Ática, 2004. p. 17-9.)

A crônica “*Carta do Pleistoceno*” de Marina Colasanti encontra-se nas páginas 229 e 230 no LDLP, está inserido na quarta unidade intitulada “Nosso tempo”. Ele constitui o capítulo três, intitulado “De volta para o presente”. Este capítulo inicia com algumas reflexões sobre a temática do texto, que devem ser discutidas com a turma para motivar os discentes para a leitura da crônica. São elas:

Uma única descoberta científica, como o Projeto Genoma, que conseguiu mapear o código genético do ser humano, pode resumir séculos de pesquisas e representar um salto para a humanidade. Na busca de explicações sobre o desconhecido, impõe-se uma pergunta: deve haver limites para a ciência? (CEREJA e MAGALHÃES, 2012, p. 229)

A partir das reflexões iniciais a respeito da temática do Projeto Genoma, o LDLP traz a crônica em análise na íntegra, em seguida, temos um pequeno glossário com alguns vocábulos que pode gerar dificuldade de compreensão durante a leitura do texto. Além disso, temos um pequeno box na página 230 intitulado “Quem é Marina Colasanti?” que apresenta um pequeno resumo da história da escritora com a finalidade de informar aos leitores alguns dados relevantes a respeito da escritora do texto que está sendo estudado.

O tópico “Estudo do texto” encontra-se nas páginas 230, 231, 232 e 233 e subdivide-se em “Compreensão e interpretação” o qual apresenta onze questões a respeito da crônica estudada com a finalidade de compreender e

interpretar o texto lido. E em seguida, temos a Linguagem do texto com três questões que tratam de como a linguagem foi trabalhada na crônica.

2.2 A Literatura Brasileira de Autoria Feminina apresentada no Livro Didático de Língua Portuguesa

O século XX é considerado o período em que surgiram grandes escritoras em nosso país. Muitas delas foram esquecidas pela historiografia literária machista, entretanto nem todas as escritoras tiveram o mesmo destino, e algumas delas se destacaram e continuam se destacando no cenário nacional e internacional com suas produções literárias. Aquelas que conseguiram romper a barreira do esquecimento tiveram suas obras publicadas e reconhecidas pelo cânone machista, algumas delas inclusive permeiam o livro didático em análise e tantos outros LDLP e manuais de literatura brasileira.

Segundo o site HomoLiteratus.com em seu artigo intitulado *10 Grandes Escritoras Brasileiras do Século XX* “praticamente todos os nomes da literatura feminina surgiram nestes cem anos”. Sabemos que a escrita feminina teve início muito antes do século XX, mas pouquíssimas escritoras de períodos anteriores a este são conhecidas em nosso país. Esse fato dificulta as pesquisas feitas para resgatar as obras de escritoras do século XIX, pois muitas se perderam através dos anos.

No artigo citado acima são listadas os nomes e obras de dez grandes mulheres que escreveram durante o século e que foram reconhecidas pela sua escrita. Elas são de grande relevância para a historiografia literária feminina porque “graças ao caminho aberto por elas, muitas mulheres hoje podem

escrever seus versos, seus sonhos e seus livros sem serem julgadas injustamente” (HOMOLITERATUS.COM, acesso em 28/09/2016). A seguir traremos a lista com as dez escritoras e suas principais obras, como também, uma fotografia dessas mulheres. Essas informações e suas imagens foram retiradas do site: homoliteratus.com. (Acesso em: 28/09/2016)

Rachel de Queiroz (17/11/1910 – 4/11/2003)



Fig. 1 (<http://homoliteratus.com/>acesso em:08/03/2016)

Tradutora, romancista, escritora, jornalista, cronista prolífica e importante dramaturga brasileira. Autora de destaque na ficção social nordestina. Foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras. Em 1993, também a primeira mulher galardoada com o Prêmio Camões. Seus livros trazem denúncias da realidade social vivida no nordeste brasileiro. Suas principais obras são: *O Quinze*, *As Três Marias* e *Cem Crônicas Escolhidas*.

Lygia Fagundes Telles (19/04/1923)



Fig.2 ([http: /homoliteratus.com/](http://homoliteratus.com/) acesso em 08/03/2016)

Nascida Lygia de Azevedo Fagundes, foi galardoada com o Prêmio Camões em 2005. Também é membra da Academia Paulista de Letras desde 1982, da Academia Brasileira de Letras desde 1985 e da Academia das Ciências de Lisboa desde 1987. Famosa por sua escrita elegante, as obras de Lygia retratam os temas clássicos e universais como a morte, o amor, o medo e a loucura. Seus livros mais famosos são *As Meninas*, *Ciranda de Pedra* e a coletânea de contos *Antes do Baile Verde*.

Cecília Meireles (07/11/1901 – 09/11/1964)



Fig. 3 ([http: /homoliteratus.com/](http://homoliteratus.com/) acesso em 08/03/2016)

Poetisa, pintora, professora e jornalista brasileira. É considerada uma das vozes líricas mais importantes da literatura de língua portuguesa. Sua poesia é

densamente feminina. Delicada, Cecília levita sobre os sonhos como nuvens... Seus livros mais famosos são *Ou Isto ou Aquilo*, *Espectros* e *Livro da Solidão*.

Ana Cristina Cesar (02/06/1952 – 29/10/1983)



Fig. 4 (<http://homoliteratus.com/> acesso em 08/03/2016)

Poetisa e tradutora. É considerada um dos principais nomes da geração mimeógrafo da década de 70, e tem o seu nome muitas vezes vinculado ao movimento de Poesia Marginal. Atualmente sua obra vem sendo revisitada graças à antologia poética publicada recentemente pela editora Companhia das Letras. Seus livros mais famosos são *A Teus Pés*, *Inéditos* e *Dispersos* e *Poética*.

Lygia Bojunga (26/08/1932)



Fig. 5 (<http://homoliteratus.com/> acesso em 08/03/2016)

Iniciou a sua vida profissional como atriz, tendo-se dedicado ao rádio e ao teatro, até voltar-se para a literatura. Produziu sempre literatura infantil. Seus livros mais importantes foram: *Os colegas* (1972), *Angélica* (1975), *A casa da*

madrinha (1978), *Corda bamba* (1979), *O sofá estampado* (1980) e *A bolsa amarela* (1981). Por estes livros recebeu, em 1982, o Prêmio Hans Christian Andersen, o mais importante prêmio literário infantil do mundo – uma espécie de Nobel dos livros infantis.

Adélia Prado (13/12/1935)



Fig. 6 ([http: /homoliteratus.com/](http://homoliteratus.com/) acesso em 08/03/2016)

É um dos grandes nomes da literatura nacional. Seus textos retratam o cotidiano com perplexidade e encanto, norteados pela fé cristã e permeados pelo aspecto lúdico. Professora por formação, exerceu o magistério durante 24 anos, até que a carreira de escritora se tornou a atividade central. Seus livros mais famosos são *Bagagem*, *O Pelicano* e *Miserere*.

Clarice Lispector (10/12/1920 – 09/12/1977)



Fig. 7 ([http: /homoliteratus.com/](http://homoliteratus.com/) acesso em 08/03/2016)

Escritora e jornalista. Nasceu na Ucrânia e veio para o Brasil ainda na infância. Morou durante muito tempo em Pernambuco. Ao lado de Guimarães Rosa, Clarice rompeu com as tradições literárias no séc. XX. Seus livros são famosos por conterem personagens subversivas e existencialistas. Também é conhecida por escrever pelo fluxo de consciência. Seus livros mais famosos são: *A Hora da Estrela*, *A Paixão Segundo G.H* e a coletânea de contos *Laços de Família*.

Hilda Hilst (21/04/1930 – 4/02/2004)



Fig. 8 (<http://homoliteratus.com/> acesso em 08/03/2016)

Poetisa, ficcionista cronista e dramaturga brasileira. É considerada pela crítica especializada como uma das maiores escritoras em língua portuguesa do século XX. Seus livros e poemas retratam muitas vezes a relação das mulheres com seus desejos e sentimentos. Do amor ao sexo. Suas obras mais famosas são: *Cartas de Sedutor*, *Do Desejo*, *O Caderno Rosa de Lori Lamby* e *A Obsena Senhora D.*

Ana Miranda (19/08/1951)



Fig. 9 (<http://homoliteratus.com/> acesso em 08/03/2016)

É atriz, poetisa e romancista brasileira. Estreou como escritora, com as poesias de *Anjos e Demônios* (1978) e *Celebrações do outro* (1983). Em 1989, lançou *Boca do inferno*, seu livro mais famoso.

Cora Coralina (20/08/1889 – 10/04/1985)



Fig. 10 (<http://homoliteratus.com/> acesso em 08/03/2016)

Pseudônimo de Ana Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, foi uma poetisa e contista brasileira. Apesar de escrever desde moça, Cora Coralina publicou seu primeiro livro aos 76 anos. Entre outras obras, é autora de *O Tesouro da Casa Velha* e *Estórias da Casa Velha da Ponte*. Seus textos expõem o cotidiano e a vida simples no interior do país.

3 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO À TURMA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

No dia 04/07/2016 apliquei um questionário na turma do 9º ano, turno vespertino, no Colégio Estadual Abdias Bezerra, localizado na Av. Barão do Rio Branco,49, Ribeirópolis- SE com objetivo de coletar dados para o desenvolvimento da nossa pesquisa de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) Do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

A turma do 9º ano B, turno vespertino, possui 20 alunos com faixa etária entre 13 a 19 anos, são oriundos em sua maioria da zona rural, filhos de pais com pouca escolaridade e pertencem as camadas populares.

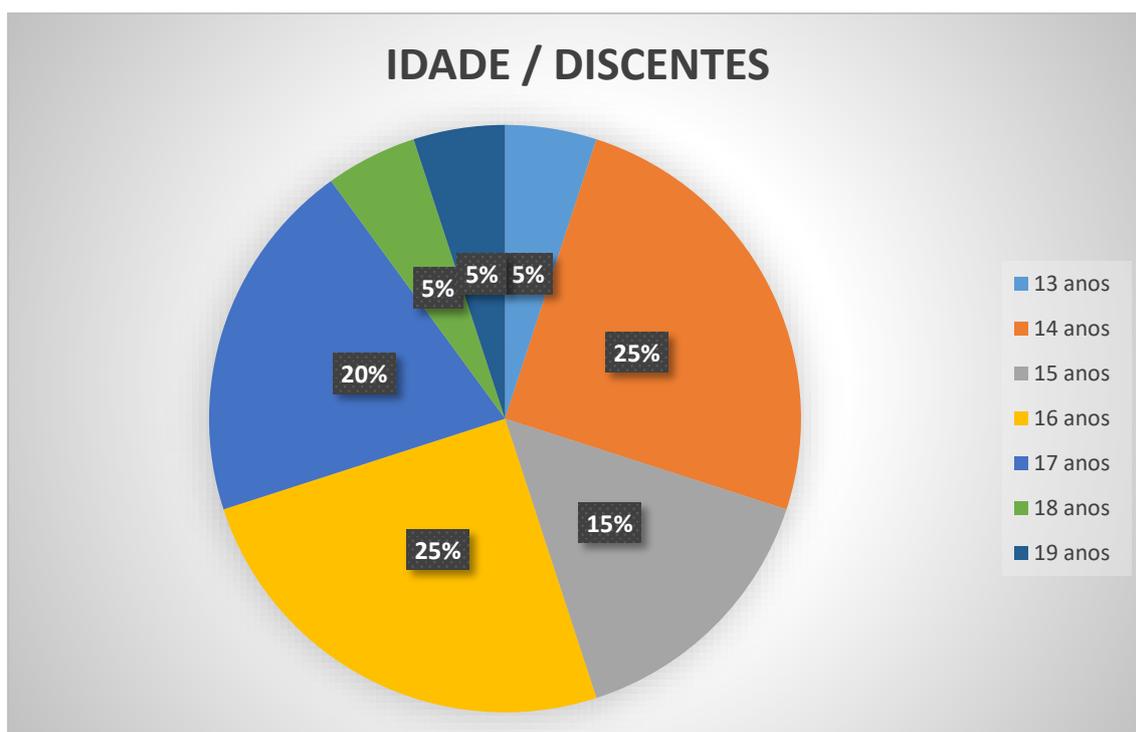


Gráfico 3: (Qual a sua idade?)

A turma é composta por vinte alunos com faixa etária entre 13 e 19 anos. A partir da análise do gráfico 3 percebemos que apenas 5% dos discentes têm 13 anos de idades e 25% têm 14 anos de idade. Dessa forma, totaliza-se 30% dos discentes na idade ideal para cursar o nono ano do Ensino Fundamental.

Sendo assim, constatou-se que 70% dos discentes têm entre 15 e 19 anos revelando um alto número de distorção idade/ano. Esse número nos revela que os índices de repetência são elevados nessa turma o que ocasiona dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

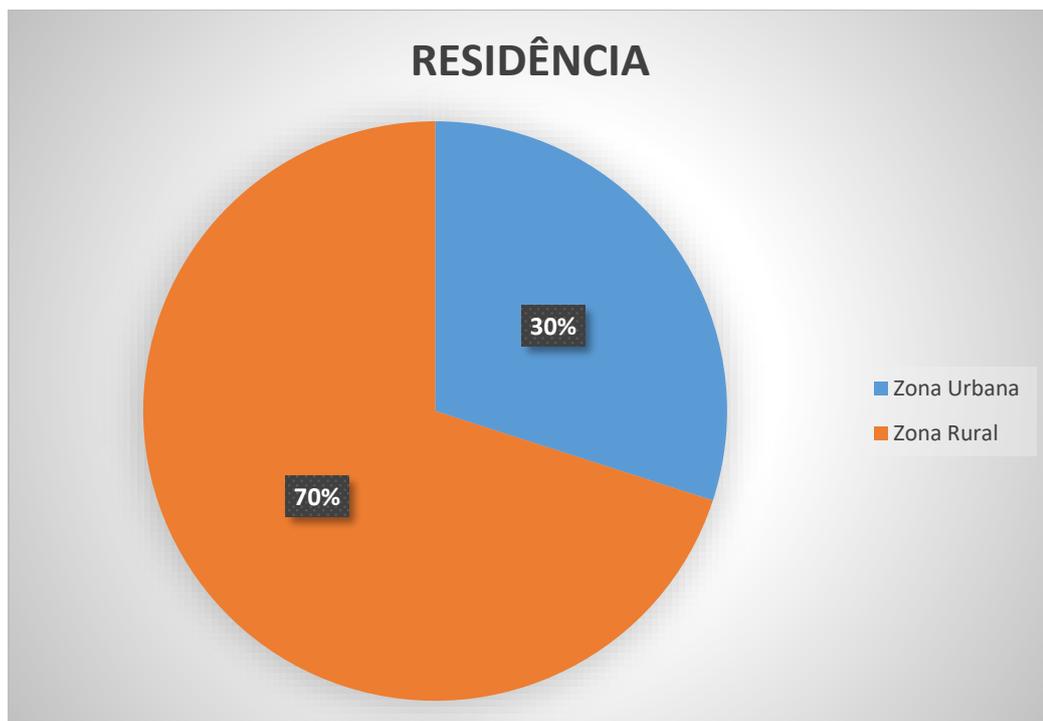


Gráfico 4 (Onde você reside?)

O gráfico 4 nos mostra que apenas 30% dos discentes da turma analisada residem na zona urbana e que 70% residem na zona rural. Esses dados nos mostram que o público alvo da escola é em sua maioria oriundo da zona rural.

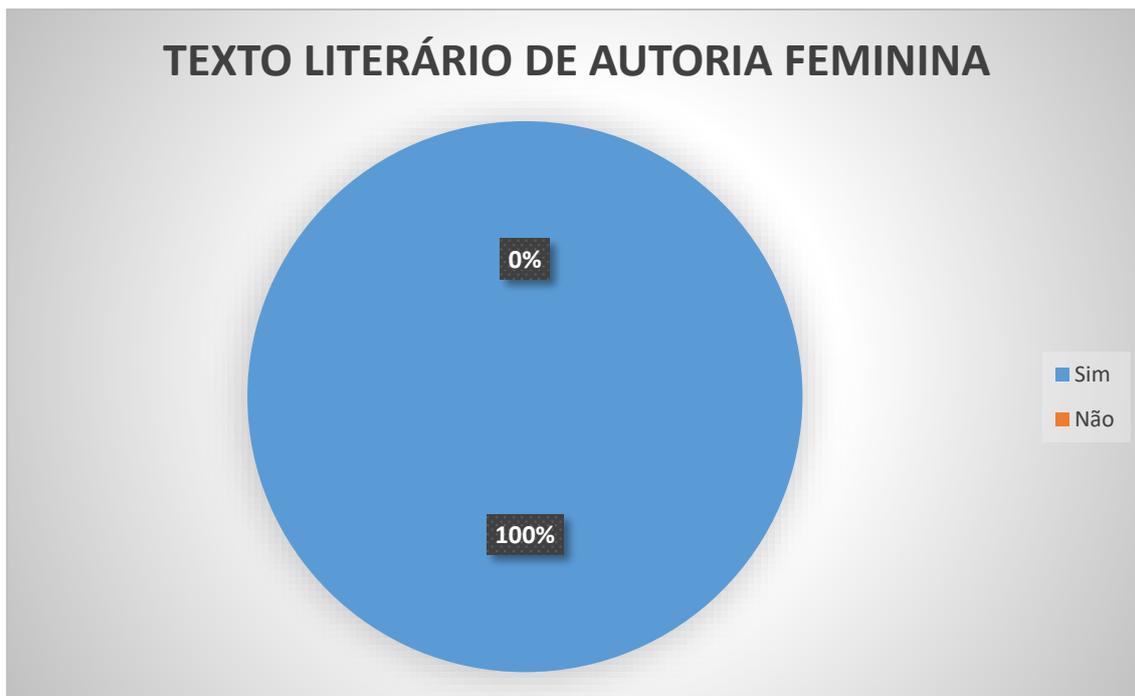


Gráfico 5: (Você já leu algum texto escrito por uma mulher?)

O gráfico 5 nos informa que todos os discentes (100%) já leram textos literários escrito por mulheres. Sendo assim, constatamos que a turma já teve contato com a Literatura Brasileira de Autoria Feminina em algum momento de sua vida escolar, apesar de ainda aparecer muito pouco no livro didático de língua portuguesa.

No livro analisado, encontramos apenas seis textos de autoria feminina e quatro escritoras. São elas: Clarice Lispector, Lygia Fagundes Teles, Mariana Colasanti e Roseana Murray. Todas ela reconhecidas cânone. A ausência desse tipo de texto nos LDLP começa a ser questionada por muitos pesquisadores, como também por docentes e discentes que começam a percebê-la nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Além disso, o docente de Língua Portuguesa se depara com muitos outros obstáculos em seu dia a dia para promover o letramento literário. Dentre eles, comungamos com Silva (2009):

Um dos limites a que o professor precisa se submeter na escola é o da sua própria disciplina, apertada na camisa de força de um programa mais extenso do que a carga horaria comporta e, ainda assim,

insuficiente nos conteúdos literários a que o aluno deveria ter acesso. (SILVA, 2009, p. 162).

Dessa forma, o docente precisa cumprir o extenso programa da disciplina que envolve linguística, produção de texto e literatura, além de enfrentar as grandes lacunas de letramento literário deixadas durante os anos anteriores na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

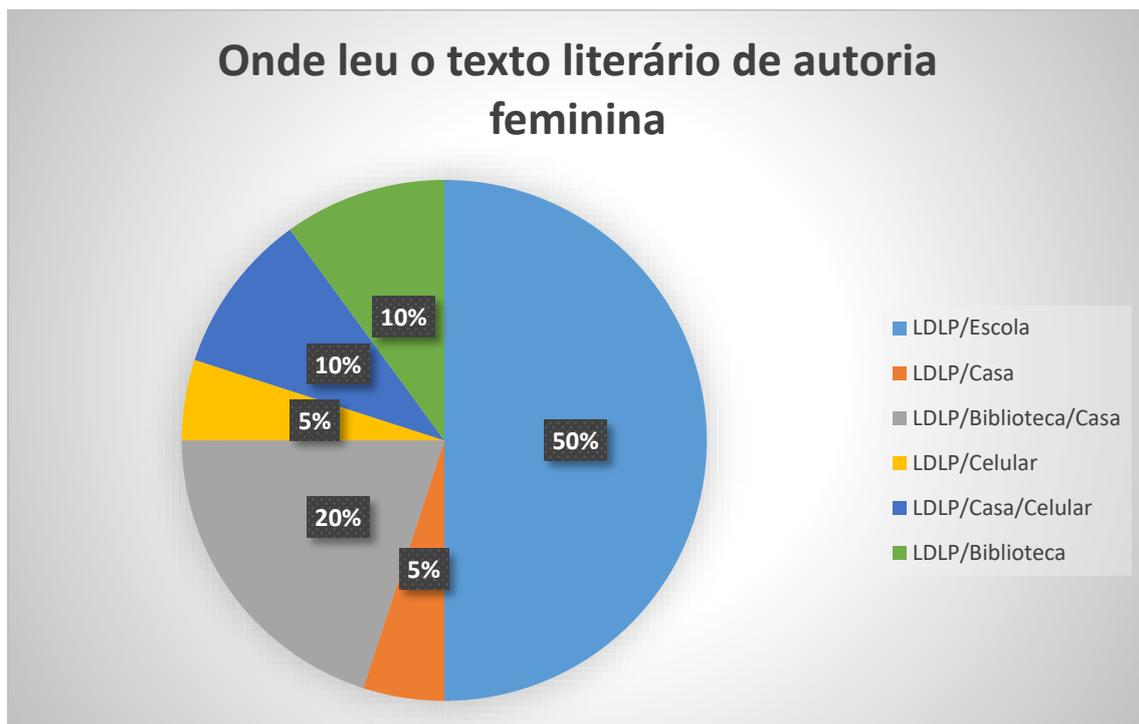


Gráfico 6: (Em que lugar você leu este texto?)

A partir da constatação feita no gráfico 5 de que todos os discentes já tiveram contato com o texto literário escrito por mulheres e observando o gráfico 6 constatamos que o livro didático de Língua Portuguesa é o principal veículo dos textos literários entre os discentes analisados, pois todos o citaram como fonte da leitura desse tipo de texto. Além disso, percebemos que 50% leram apenas no LDLP e exclusivamente no ambiente escolar, 5% além do LDLP citam a sua residência também como local onde teve contato com os textos. Apenas 20% responderam LDLP, a biblioteca da escola e sua residência mostrando-nos que

as leituras realizadas na biblioteca escolar precisam ser intensificadas. Um pequeno percentual (5%) faz uso do celular e do LDLP para se deleitar das leituras fato, que nos mostra os diferentes usos da tecnologia auxiliando no letramento literário. Somando-se a esse percentual surge 10% dos entrevistados que também faz uso do celular e acrescenta o LDLP e ambiente do lar. Constatamos que 15% usufruem do celular para a leitura de textos literários da literatura brasileira de autoria feminina. O aparelho celular e a internet surgem como mais uma ferramenta para auxiliar os docentes na árdua tarefa da promoção do letramento literário no Ensino Fundamental.

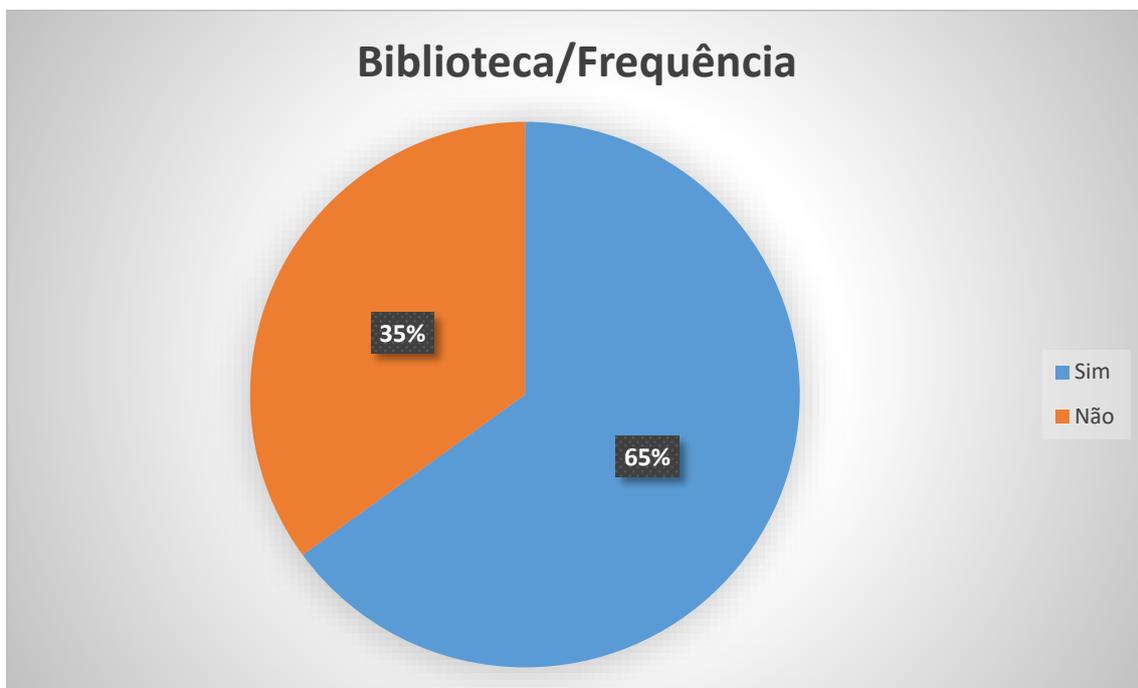


Gráfico 7: (Você frequenta a biblioteca da sua escola?)

A leitura realizada na biblioteca da escola é mais uma ação que pode auxiliar no letramento literário, os discentes necessitam entrar em contato com o livro, manusear, sentir o cheiro, saborear o livro, observar os textos sem a obrigação da leitura feita em sala de aula. A leitura para o deleite, para a fruição literária capaz de despertar muitos sentimentos e emoções ajudam na formação

de leitores competentes de textos não apenas literários, mas de qualquer gênero textual. Silva (2009) nos fala a respeito da importância de tocar, de sentir o livro:

O livro, antes de mais nada, é um objeto e, como tal, atinge o leitor pelo tato – pela textura do papel, pela suavidade sedosa da capa -, pelo olfato – o cheiro peculiar do papel de qualidade ou da obra rara descoberta num sebo -, pela visão – sua forma e seu formato, sua diagramação, as imagens que o ilustram. (SILVA, 2009, p. 172)

Sendo assim, o acesso ao livro é essencial para a promoção de letramento literário, e na maioria das vezes, o acervo da biblioteca escolar é o único local onde o discente das escolas públicas, oriundos das camadas populares, tem contato com o livro literário.

Os discentes podem visitar a biblioteca durante o intervalo das aulas, acompanhados por docentes de qualquer disciplina em suas aulas semanais, além disso, podem, na ausência de algum docente, deleitar-se com os textos literários. A escola funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno e dessa forma a biblioteca pode ser visitada em turno diferente do qual o discente está matriculado.

A escola foi reformada nos anos de 2014 e 2015 e durante esse período a biblioteca ficou fechada. Somente no início do ano de 2016, após a conclusão da reforma e com a chegada de duas docentes adaptadas de função e designadas para desenvolver suas atividades laborais na biblioteca escolar, esta foi organizada e teve todo o seu acervo catalogado contando com 2.373 livros. Dentre eles, 114 dicionários de Língua Portuguesa, 18 de Língua Espanhola e 9 de Língua Inglesa. O restante são livros literários e teóricos.

A biblioteca possui duas mesas, vinte cadeiras acolchoadas, cinco estantes, um aparelho de ar condicionado, um computador, dois birôs. O acervo foi organizado em estantes divididas em gêneros: teóricos, dicionários, cultura popular, peça teatral, ficção, romance, crônica, contos e novelas, poesia,

biografia, reportagem, correspondências, ensaio, almanaque, infantil, infanto-juvenil.

Durante o turno matutino temos uma professora, no turno vespertino duas professoras, e no turno da noite nenhum funcionário trabalha na biblioteca. Todas as professoras são adaptadas de função devido a problemas de saúde. Os docentes lotados na Unidade de Ensino são autorizados pela direção da escola a emprestar livros aos discentes no turno em que não possui funcionário na biblioteca.

O acervo é oriundo de doações de ex-docentes, ex-alunos, de colaboradores anônimos, de alguns programas executados pelos governos das esferas federal e estadual. Podemos citar o Programa Nacional Biblioteca na Escola – do professor (PNBE) que dispõe de várias obras de apoio pedagógico a formação docente. Elas são enviadas aos estabelecimentos de ensino objetivando facilitar a atualização e desenvolvimento profissional dos docentes. Além disso, temos também o Programa Nacional Biblioteca na Escola – do aluno (PNBE) que oferece livros para auxiliar na formação do aluno.

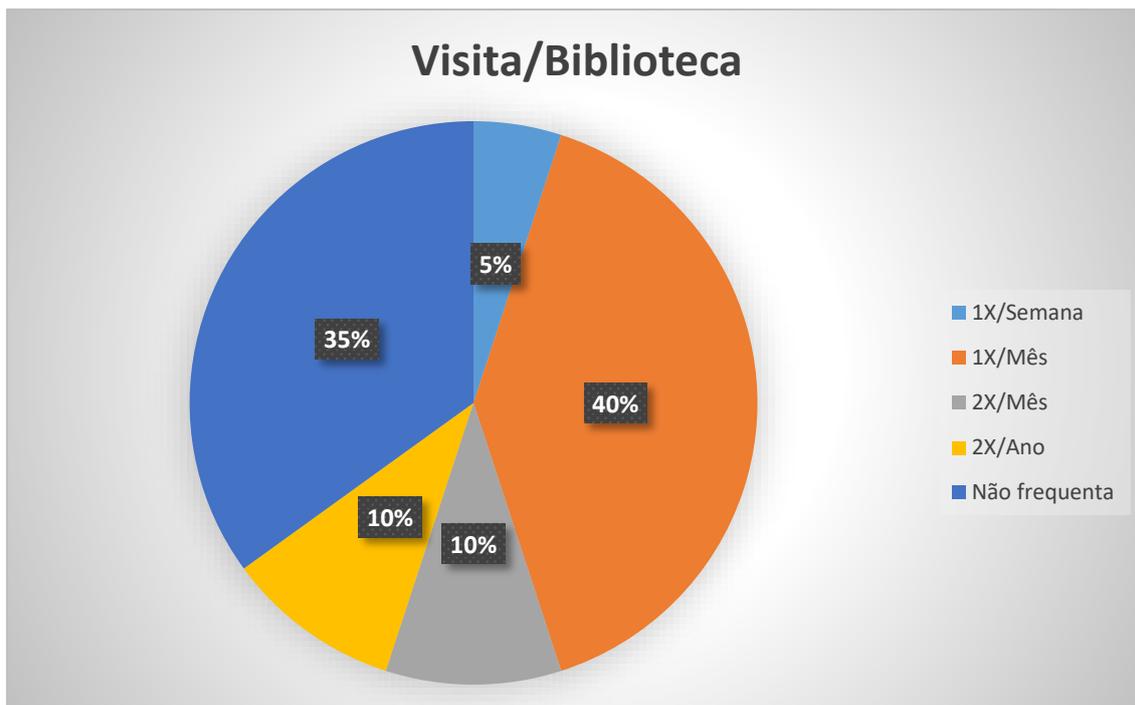


Gráfico 8: (Qual a frequência da sua visita à biblioteca da sua escola?)

Conforme percebemos no gráfico 8 percebemos que apenas 5% dos discentes visitam a biblioteca escolar semanalmente, 40% responderam que visitam uma vez por mês, 10% visitam duas vezes ao mês, ou seja, quinzenalmente, 10% visitam apenas duas vezes ao ano, e 35% não visitam a biblioteca.

Esses dados nos preocupam, porque trinta e cinco por cento dos discentes não frequentam a biblioteca, e dez por cento apenas semestralmente, isso nos leva a refletir sobre a relevância de o docente levar a turma à biblioteca escolar para conhecê-la e em seguida usufruir de seu acervo literário. Essa ação pode desencadear o início do letramento literário, o discente precisa ter contato com as obras, tocar, gostar de alguma, começar a leitura na biblioteca e depois levá-la para casa para continuar a leitura. Silva (2009 a) corrobora com a nossa opinião:

A primeira impressão que um livro provoca no leitor não é dada por seu enredo nem por seu estilo, mas por sua materialidade. Antes de qualquer coisa, o livro nos impressiona pelo seu aspecto, é um objeto

de consumo. Se o editor for atento e competente, nenhum detalhe de edição será descuidado, e mais: o exterior do volume deverá servir para reforçar seu interior, seu conteúdo, para realçá-lo, torná-lo mais visível. (SILVA, 2009, p. 172-173)

Dessa forma, percebemos a importância do contato do discente com a leitura literária, e esse contato deve iniciar o mais cedo possível. Antes mesmo da criança aprender a ler. Silva (2009a) nos fala a respeito da iniciação da criança com a literatura universal, para isso traz a opinião da escritora Ana Maria Machado.

Ana Maria Machado sugere que a leitura de obras da literatura universal deve ser iniciada o mais cedo possível, pelo menos nas adaptações para a criança e o jovem que muitas editoras promovem. Conhecer uma obra importante em sua versão resumida pode ser a porta de entrada para mais tarde, na vida adulta e com maior experiência, o leitor aproximar-se do texto integral. (SILVA, 2009, p. 170)

Através da leitura, o leitor pode conhecer outras culturas, diferentes países, aumentar o seu vocabulário, adquirir novos conhecimentos.

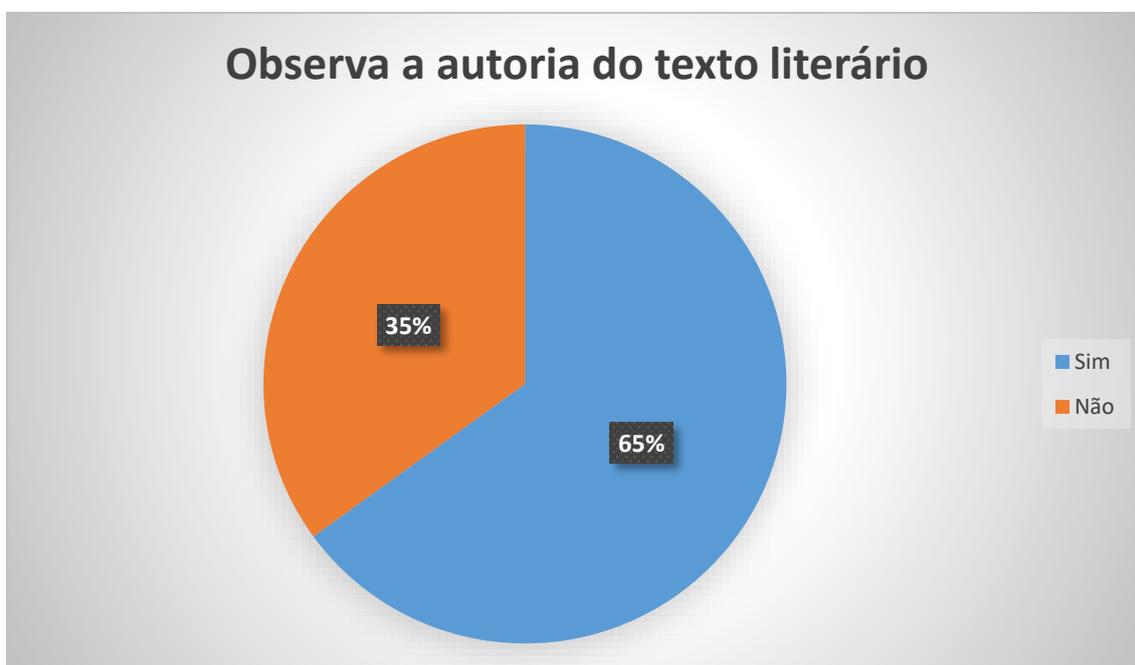


Gráfico 9: Você observa se o escritor do texto é do sexo masculino (homem) ou do sexo feminino (mulher)?

Ao responder à questão sete, 65% dos discentes disseram que observam se o texto foi escrito por um homem ou por uma mulher e 35% disseram que não observam. Dessa forma, constatamos que a maioria dos alunos observam quem escreveu o texto literário e possuem um olhar um pouco mais crítico a respeito da obra literária.



Gráfico 10: (Você faz empréstimos de livros na biblioteca da sua escola para ler em sua casa?)

O gráfico 10 nos mostra que 65% dos discentes fazem empréstimos de livros na biblioteca escolar para ler em casa e que 35% não pegam nenhum livro. Infelizmente, uma parcela dos discentes não frequentam a biblioteca escolar e conseqüentemente não leem nem na biblioteca nem em casa. Isso dificulta o letramento literário realizado pelo docente em sala de aula, pois ele não tem continuidade na biblioteca, muito menos em casa.

Precisamos mudar essa situação e incentivar os discentes a frequentarem a biblioteca escolar, como também, incentivar a leitura dentro e fora dela. Essa tarefa é difícil, mas não podemos desistir pois é de grande relevância para o discente no presente e também no futuro. Silva (2009) nos fala a respeito da

leitura durante a adolescência, fase em que a maioria dos nossos discentes estão vivenciando.

A leitura na adolescência pode, ainda, favorecer o reconhecimento de uma vocação latente, de um talento ainda adormecido. Machado de Assis, que foi um menino pobre, vendendo os doces que sua madrasta fazia na porta das escolas, talvez não tivesse atingido a estatura que tem na cultura brasileira, se não fossem as inúmeras leituras que fez na biblioteca do Real Gabinete Português de Leitura, que frequentava por ser pública. Quantos futuros cientistas ou escritores não estarão, ainda anônimos, em nossas escolas, aguardando um estímulo que lhes diga: “Levanta-te e anda”? Num país onde o livro, por seu alto preço, é artigo de luxo, é fundamental que a escola ofereça, ainda que em pequena escala, praticamente por amostragem, o acesso a esse rico tesouro cultural, seja nas aulas de literatura, seja no espaço de sua biblioteca. (SILVA, 2009, p. 171)

Percebemos o quanto a leitura é relevante na vida de todos nós e muito mais na vida de quem tem quase nada, para as classes menos favorecidas a leitura é a porta de entrada para um novo mundo, cheio de oportunidades e muitos desafios, ela é capaz de mudar a trajetória de vida de crianças e adolescentes, através dela, podemos ter acesso ao mundo do conhecimento. E a biblioteca escolar pública assume um papel de grande relevância nesse processo, pois na maioria das vezes é o único local onde todos podem ter acesso à leitura.

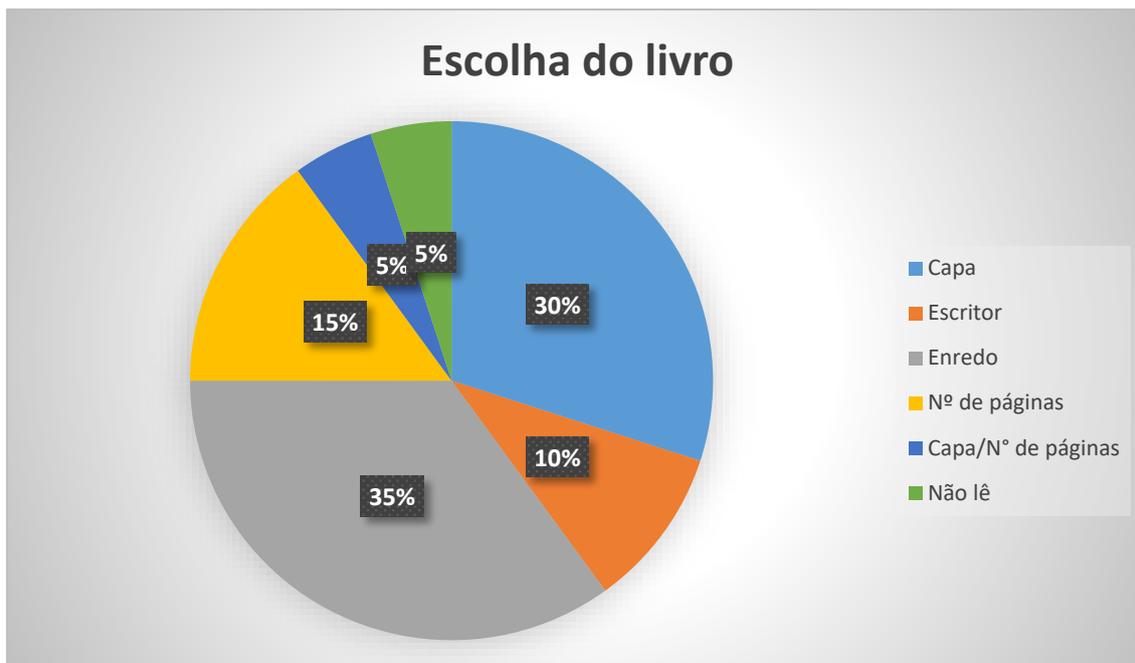


Gráfico 11: (De que maneira você escolhe o livro?)

Ao perguntamos de que maneira os discentes escolhem o livro literário temos o seguinte cenário: 30% escolhem pela capa, 10% pelo escritor, 35% pelo enredo, 15% pelo número de páginas, 5% pela capa e número de páginas e 5% afirmou que não faz leitura literária.

Dessa forma, percebemos que a capa e o enredo são os itens mais observados na escolha do livro o que demonstra pouca maturidade do nosso leitor, por falta de conhecimento do acervo literário disposto na biblioteca, ele observa a capa e, em seguida, lê um pouco para analisar se gosta ou não do enredo e dessa forma continua ou não a leitura. Além disso, uma parte dos alunos afirmaram que observam o número de páginas o que demonstra que muitos deles, ainda não conseguem ler um livro muito volumoso por causa da extensão do enredo. Devemos começar com livros menores e de leitura mais simples para depois inserir livros mais densos.

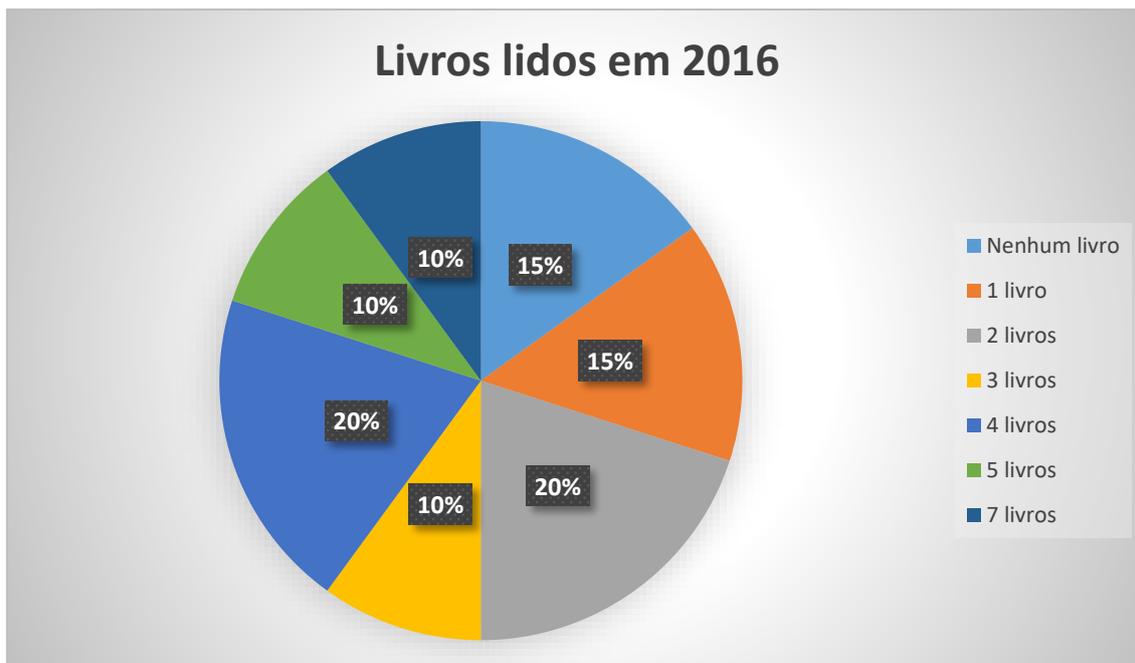


Gráfico 12: (Quantos livros você já leu no ano de 2016?)

A décima pergunta nos revela um cenário curioso, ao responderem quantos livros haviam lidos em 2016, tivemos a seguinte resposta: 15% nenhum livro, 15% um livro, 20% dois livros, 10% três livros, 20% quatro livros, 10% cinco livros, 10% sete livros.

Percebemos que apesar de quinze por cento não terem lido nenhum livro, o restante leu entre um e sete livros. Dessa forma, precisamos incentivar os que já leem para continuarem lendo e, o mais importante, mostrar aos quinze por cento que não leem a relevância da leitura literária para o seu desempenho dentro e fora da escola. O texto literário assume um papel primordial na vida de quem o explora com afinco. Silva (2009a) corrobora com a nossa opinião:

O texto literário, pelo fato de tocar a sensibilidade do leitor, é também capaz de contribuir na sedimentação de conhecimentos que costumeiramente lhe chegam pelos textos informativos. A ficção, em sua exemplaridade, chega a impressionar o leitor mais que a própria realidade. Identificando-se com os personagens, o leitor mobiliza seu lado emocional e entrega-se por completo à trama, numa atitude diferente da racionalidade com que se aproxima de um texto informativo. O texto informativo requer do leitor uma postura distanciada; o literário, uma total imersão. Se a literatura é capaz de fazer a síntese entre informação e emoção, a escola precisa tirar partido disso. (SILVA, 2009, p. 170)

Sendo assim, a escola precisa melhor aproveitar o texto literário na sedimentação dos conhecimentos que costuma ser feita apenas pelo texto informativo, a literatura deve ser a ponte entre a informação e a emoção mobilizando o leitor para o letramento literário.

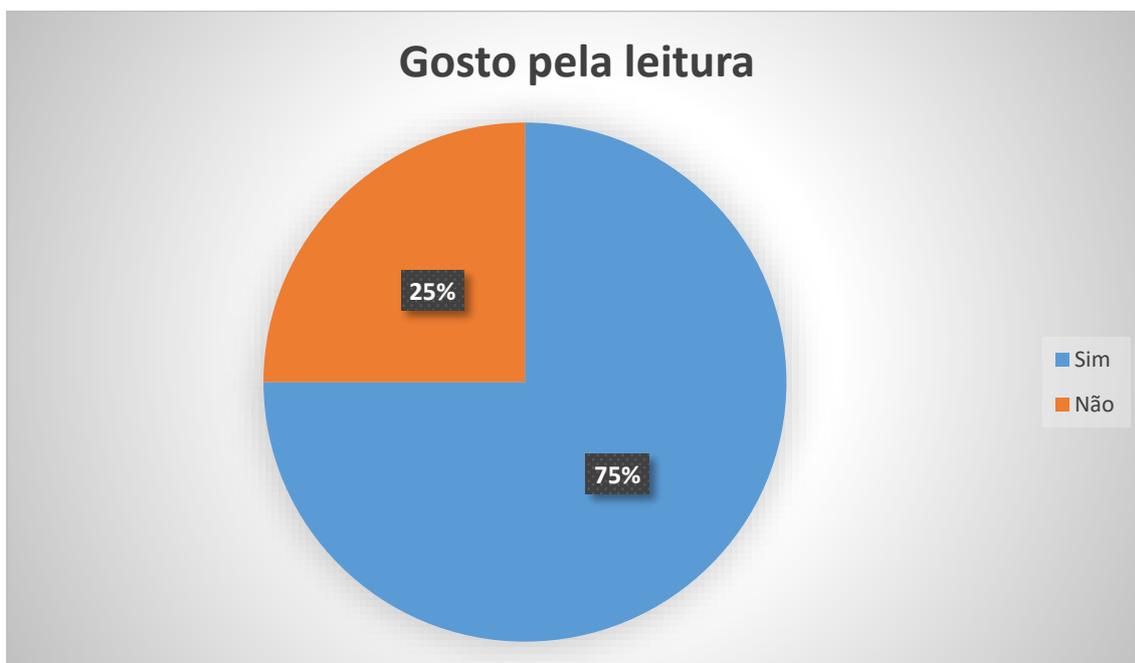


Gráfico 13: (Você gosta de ler?)

O gráfico 13 nos mostra que 75% dos discentes gostam de ler, e, por conseguinte, 25% não gostam. Apesar da maioria afirmar que gosta de ler, muitos deles ainda leem pouco ou leem apenas os textos presentes no livro didático de língua portuguesa.

O fato de 25% não gostar de ler é preocupante, pois para esse grupo de discentes o letramento literário é muito mais difícil. Quando nos deparamos com a aversão à leitura, todo o processo de ensino sofre. Dessa forma, precisamos trabalhar com esse grupo de uma maneira mais aprofundada, mostrando a eles o quanto a leitura é prazerosa.

A presença da literatura na escola é de grande relevância, pois “a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo.” (COSSON, 2011, p. 20). Sendo assim, ela nos auxilia no processo de leitura e escrita, como também contribui para a formação cultural do indivíduo. E, portanto, deve estar presente tanto no Ensino Fundamental, foco da nossa pesquisa, como no Ensino Médio. Cosson (2011) nos fala a respeito como o ensino de literatura é feito em nossas escolas:

O ensino de literatura em nossas escolas, no ensino fundamental, tem a função de sustentar a formação do leitor, e no ensino médio, integra esse leitor à cultura literária brasileira, constituindo-se, em alguns currículos, uma disciplina à parte de Língua Portuguesa. (COSSON, 2011, p. 20)

O leitor precisa entrar em contato com os textos literários o mais cedo possível, antes mesmo da aquisição da leitura e escrita, e continuar no Ensino Fundamental, que se torna o momento essencial, para a formação de suas aptidões leitoras, que continuarão a ser desenvolvidas no Ensino Médio. Mas se essa formação não se concretiza no Ensino Fundamental, essa lacuna persistirá durante toda sua vida escolar.

Dificuldade na compreensão de textos literários

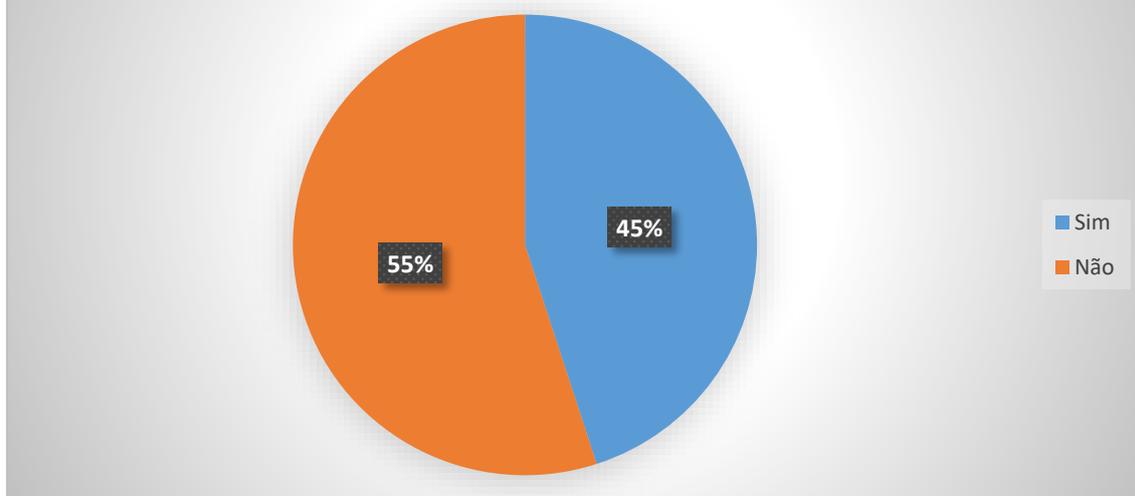


Gráfico 14: Você tem dificuldade para compreender os textos literários?

A última pergunta do questionário foi “Você tem dificuldade para compreender os textos literários?” 45% dos discentes responderam sim, e 55% responderam não. Dessa forma, percebemos que quase metade da turma possui dificuldade de compreensão do texto literário, pois leem o texto, ou seja, decodificam as letras, mas não compreende o que leu. A dificuldade de compreensão leitora é muito grave e dificulta o processo de ensino e aprendizagem no ambiente escolar, essa dificuldade precisa ser solucionada e um dos caminhos é o letramento literário através dos textos da literatura brasileira de autoria feminina.

Encontramos muitas dificuldades para a promoção do letramento literário em nossas escolas, uma delas é o pressuposto de que a simples atividade de leitura literária é o bastante. Comungamos com a opinião de Cosson (2011):

Apenas ler, é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola. Por trás dele encontram-se pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas. Daí a pergunta honesta e o estranhamento quando se coloca a necessidade de se ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário. (COSSON, 2011, p. 26)

A leitura do texto literário é muito importante para promover o letramento literário, mas é apenas o pontapé inicial, o leitor precisa decodificar o que está escrito no texto e ir além, ler as entrelinhas, o que não está dito no texto, ele precisa ler e compreender o que leu. E a escola precisa ensinar ao discente essa compreensão leitora. Cosson (2011) nos fala a respeito da leitura literária que precisa ser desenvolvida na escola:

A leitura literária que a escola objetiva processar visa mais que simplesmente ao entretenimento que a leitura de fruição proporciona. No ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração. (COSSON, 2011, p. 26-27)

A escola precisa aproveitar todo o potencial que a leitura literária oferece ao leitor, não pode se contentar apenas com o entretenimento proporcionado pela fruição literária, precisa ir além, ela deve explorar todo o conhecimento que esse tipo de texto carrega para promover o letramento literário.

3.1 Caderno de leitura literária: um caminho para o letramento literário através de textos da Literatura Brasileira de Autoria Feminina

Este caderno pedagógico de leitura literária foi elaborado no intuito de sugerir propostas de leituras literárias através de textos da Literatura Brasileira de Autoria Feminina para dinamizar suas aulas de Língua Portuguesa no 9º Ano do Ensino Fundamental. Para isso, os gêneros poesia e romance são pertinentes para a faixa etária dos discentes dos anos finais do segundo ciclo do Ensino Fundamental, pois esse gênero literário faz parte das leituras já realizadas pelos adolescentes do 9º ano desde os anos iniciais desse ciclo. Soma-se a isso a necessidade de se trabalhar em sala de aula com a diversidade temática

encontrada nos textos literários de escritoras brasileiras esquecidas pelo cânone machista. Além disso, desenvolver em sala de aula o letramento literário como uma das alternativas para suprir as diversas lacunas de letramentos deixadas durante a trajetória escolar.

Para desenvolver a proposta de letramento literário adotamos a sequência básica desenvolvida pelo estudioso da temática Rildo Cosson (2011) na obra intitulada “Letramento Literário: teoria e prática”. Esta proposta é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A respeito da motivação, primeira etapa da sequência básica do letramento literário, Cosson ressalta:

Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa motivação. (COSSON, 2011, p. 54)

Dessa forma, essa etapa precisa ser bem trabalhada pelo docente, pois a motivação estabelece um vínculo entre o texto que será lido a seguir. Cosson nos sugere que: “A construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema é uma das maneiras usuais de construção de motivação.” (COSSON, 2011, p. 55)

Podemos desenvolver a motivação de diferentes formas, fazendo uso de atividades de leitura, escrita e oralidade. Dentro dessa proposta essa primeira etapa costuma ocupar o período de uma aula.

Logo em seguida, temos a segunda etapa da sequência básica, “chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra”. (COSSON, 2011, p. 57). Essa etapa apesar de ser relativamente simples como ressalta Cosson, é de grande relevância para o andamento da proposta e, para tanto, exige do docente alguns cuidados. “No momento da introdução é suficiente que se

forneçam informações básicas sobre o autor e, se possível, ligadas àquele texto.
” (COSSON, 2011, p. 60).

Além disso, é de grande relevância que o docente apresente a obra aos discentes, uma das possibilidades é levar a turma à biblioteca da escola para manusear a obra que será estudada, quando usar uma cópia o docente deve levar o livro, se possível, para a sala de aula e deixar os discentes manusearem. Cosson (2011) recomenda: “A apresentação física da obra é também o momento em que o professor chama a atenção do aluno para a leitura da capa, da orelha, e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra.” É de grande valia a análise e discussão pelo docente em conjunto com a turma a respeito desses elementos para uma melhor recepção da obra, no entanto, essa etapa “não pode se estender muito, uma vez que sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva.” (COSSON, 2011, p. 61).

O terceiro passo da sequência foi denominado leitura. Nesse momento o discente entrará em contato com o texto através da leitura literária. Esse momento é crucial para o êxito da proposta de letramento literário, e por isso, precisa de um acompanhamento do docente para atingir os seus objetivos. “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.” (COSSON, 2011, p. 62). Dessa forma, o docente precisa acompanhar o processo de leitura para auxiliar o discente na compreensão do texto que está sendo lido.

Durante a leitura de textos literários extensos Cosson (2011) sugere:

Quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora da sala de aula, seja na casa do aluno ou em um ambiente próprio, como a sala de leitura ou a biblioteca por determinado período. Durante esse tempo, cabe ao professor convidar os alunos a apresentar os resultados de sua leitura no que chamamos de intervalos. Isso pode ser feito por meio de uma simples conversa com a turma sobre o andamento da história ou de atividades mais específicas.” (COSSON, 2011, p. 62)

Essa é apenas uma sugestão de como o docente pode trabalhar com textos literários mais longos, e os textos mais curtos como os contos, as crônicas, poesias devem ser lidos na íntegra em sala de aula com o acompanhamento do docente para facilitar a compreensão e conseqüentemente a promoção do letramento literário.

Cosson (2011) ressalta que depois da indicação de um texto o docente negocie com a turma o tempo necessário para a leitura da obra, e durante esse processo estabeleça intervalos para discutir sobre a leitura e identificar as dificuldades enfrentadas no processo de decifração de leitura. O docente:

Ao acompanhar a leitura dos alunos por meio dos intervalos, poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde a interação com o texto, a exemplo do desajuste das expectativas que pode levar ao abandono do livro, até o ritmo de leitura, possível consequência tanto das condições de legibilidade do texto quanto da disponibilidade do aluno para realizar a atividade. Em muitos casos, a observação de dificuldades específicas enfrentadas por um aluno no intervalo é o início de uma intervenção eficiente na formação de leitor daquele aluno. (COSSON, 2011, p. 64)

Sendo assim, percebemos a importância da terceira etapa para a efetivação do letramento literário, como também dentro dessa etapa a necessidade de acompanhar o processo de leitura através dos intervalos para identificar as dificuldades durante essa etapa e em seguida apresentar uma intervenção eficiente.

Por fim, chegamos a última etapa da sequência básica, denominada interpretação que “parte do entretencimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (COSSON, 2011, p. 64)

As questões sobre a interpretação geram muitas discussões no campo da literatura, entretanto, comungamos com a definição feita por Cosson que propõe dois momentos no cenário do letramento literário: um interior e outro exterior.

O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura. É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra. (COSSON, 2011, p. 65)

Dessa forma, o momento interior é de grande relevância para o letramento literário e não pode ser substituído por nenhum outro mecanismo pedagógico, o discente precisa ler o livro, é o momento que o leitor e o livro se encontram. Durante essa fase da interpretação pode surgir alguma dificuldade na leitura e cabe ao docente colocar em prática os conhecimentos sobre a sequência básica em estudo através da “motivação, a introdução e a leitura, são os elementos de interferência da escola no letramento literário.” (COSSON, 2011, p. 65)

O momento externo é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade. É aqui que o letramento literário feito na escola se distingue com clareza da leitura literária que fazemos independentemente dela. (COSSON, 2011, p. 65)

Sendo assim, ao terminar a leitura de um livro temos a materialização da interpretação que pode ser externada de diferentes formas. É necessário compartilhar a interpretação com o intuito de ampliar os sentidos construídos por cada discente/leitor.

PROPOSTA DIDÁTICA 1: Poesia Girassóis de Van Gogh, de Helena Parente Cunha.

EMENTA

Literatura Brasileira de Autoria feminina: a poesia é um dos caminhos para o letramento literário na escola regular.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Leitura e interpretação da poesia “Girassóis de Van Gogh”, de Helena Parente Cunha.

PÚBLICO ALVO

Discentes do 9º ano do Ensino Fundamental

DURAÇÃO

3 h/aulas

OBJETIVO GERAL

Promover o letramento literário através de textos da Literatura Brasileira de Autoria Feminina.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Motivar os discentes para a leitura do texto literário através da Literatura Brasileira de Autoria Feminina.

Desvendar as peculiaridades do gênero poesia;

Despertar o prazer pela leitura literária de poesia;

Ampliar o vocabulário a partir da contextualização das palavras empregadas no texto analisado.

Estimular os discentes para a produção de vídeos, histórias em quadrinhos, desenhos, enfim, retextualizações diversas.

METODOLOGIA

A metodologia consiste em aulas expositivas, seminários, debates, relatos de experiência, análise e produção de vídeos, filmes e exposições orais.

MATERIAL NECESSÁRIO

Cópia da poesia para a leitura dos alunos; Cartolinas coloridas; Folhas de papel A4; Lápis de cor; Canetas coloridas; Telefone celular.

AValiação

A avaliação da aprendizagem dar-se-á através da análise das contribuições na sequência de atividades individual e em grupo durante desenvolvimento das atividades propostas.

ETAPA 1: MOTIVAÇÃO – pergunta reflexiva sobre o tema a ser trabalhado.

Por que os homens-bomba explodem a si mesmos e ao seu semelhante?

Por que a humanidade vive em estado de guerra civil?

ETAPA 2: INTRODUÇÃO - apresentação do autor (a) e da obra.

Conhecendo a autora: Helena Parente Cunha

A escritora Helena Parente Cunha nasceu em Salvador – BA, no ano de 1930. É ensaísta, poetisa, contista, romancista, professora e tradutora. Em 1949, ingressou no curso de graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal da Bahia - UFBA, o qual concluiu em 1952. Dois anos depois, recebeu uma bolsa de estudo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior - Capes para se especializar em Língua, Literatura e Cultura Italiana em Perúgia, Itália, na Università Italiana Per Stranieri. Iniciou o seu trabalho como tradutora em 1956, com o livro *A Educação da Criança Difícil*, do psicólogo italiano Dino Origlia.

A escritora possui uma vasta produção em gêneros diversos como ensaios, poesia, contos, romances, discursos e conferências, textos voltados ao público infantil, além de traduções e edições em inglês, alemão, inglês e italiano.

ETAPA 3: LEITURA – leitura do texto literário em sala de aula.

GIRASSÓIS DE VAN GOGH

para Zahidé Lupinacci Muzart

Encurralados
no jarro da sala agonizante
os girassóis se crispam
e se despedaçam
entre explosões de amarelos
Incendiando Jerusalém
os homens-bomba
estouram seus rins
e as vísceras do rei
e os pulmões dos marechais
As paredes do Trade Center
se desintegram
sobre os inesperados ombros
das crianças
detonadas na Xexênia
e em meio às labaredas antecipadas
na perplexidade
dos girassóis em chamas

Helena Parente Cunha

ETAPA 4: INTERPRETAÇÃO – é o momento da compreensão global da obra literária

Para refletir...

Observe que a escritora dedicou a poesia “Os Girassois de VanGogh” à Zarié Lupinanacci. Pesquise e descubra quem é essa mulher e a qual relação há entre ambas.

Pesquise no dicionário o significado das palavras que você desconhece.

Observe a pintura abaixo da série “Os Girassóis” do pintor Van Gogh. Que relação podemos estabelecer entre a pintura e a poesia lida.

Quem são os homens-bomba de Jerusalém? Eles continuam a explodir seres humanos?

O que aconteceu com as crianças da Xexênia? E hoje, como vivem as crianças desse lugar e de outras partes do mundo.

Qual o assunto tratado na poesia.

O que mais chamou a sua atenção na poesia.

Reunidos em grupos façam uma performance do poema lido. Filmem esse momento, e em seguida, façam uma edição do vídeo.



Fig. 11 (<http://virusdaarte.net/van-gogh-o-pintor-dos-girassois/> acesso em:02/03/17)

PROPOSTA DIDÁTICA 2: Primeiro capítulo do Romance Estrada da Liberdade de Alina Paim.

EMENTA

Literatura Brasileira de Autoria Feminina: romance é um dos caminhos para o letramento literário na escola regular.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Leitura e interpretação do primeiro capítulo do romance “Estrada da Liberdade”, de Alina Paim.

PÚBLICO ALVO

Discentes do 9º ano do Ensino Fundamental

DURAÇÃO

4 h/aulas

OBJETIVO GERAL

Promover o letramento literário através de textos da Literatura Brasileira de Autoria Feminina.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Motivar os discentes para a leitura do texto literário através da Literatura Brasileira de Autoria Feminina.

Desvendar as peculiaridades do gênero romance;

Despertar o prazer pela leitura literária do romance;

Ampliar o vocabulário a partir da contextualização das palavras empregadas no texto analisado.

Estimular os discentes para a produção de vídeos, histórias em quadrinhos, desenhos, enfim, retextualizações diversas.

Ler um trecho do Romance Estrada da Liberdade de Alina Paim a fim de que desperte o desejo da leitura da obra completa.

Despertar o prazer pela leitura literária dos romances;

Compreender os sentidos implicados na leitura do romance “Estrada da Liberdade” e produzir seus próprios sentidos.

METODOLOGIA

A metodologia consiste em aulas expositivas, seminários, debates, relatos de experiência, análise e produção de vídeos, filmes e exposições orais.

MATERIAL NECESSÁRIO

Cópia do primeiro capítulo do romance para a leitura dos alunos; Cartolinas coloridas; Folhas de papel A4; Lápis de cor; Canetas coloridas; Telefone celular.

AVALIAÇÃO

A avaliação da aprendizagem dar-se-á através da análise das contribuições na sequência de atividades individual e em grupo durante desenvolvimento das atividades propostas.

ETAPA 1: MOTIVAÇÃO – pergunta reflexiva sobre o tema a ser trabalhado.

Qual a realidade enfrentada por uma professora no século XX lecionando em uma escola da periferia? Essa realidade sofreu mudanças? Quais mudanças aconteceram? E hoje quais as dificuldades enfrentadas por uma professora nas periferias do nosso país?

ETAPA 2: INTRODUÇÃO- apresentação do autor (a) e da obra.

Conhecendo a autora: Alina Paim.

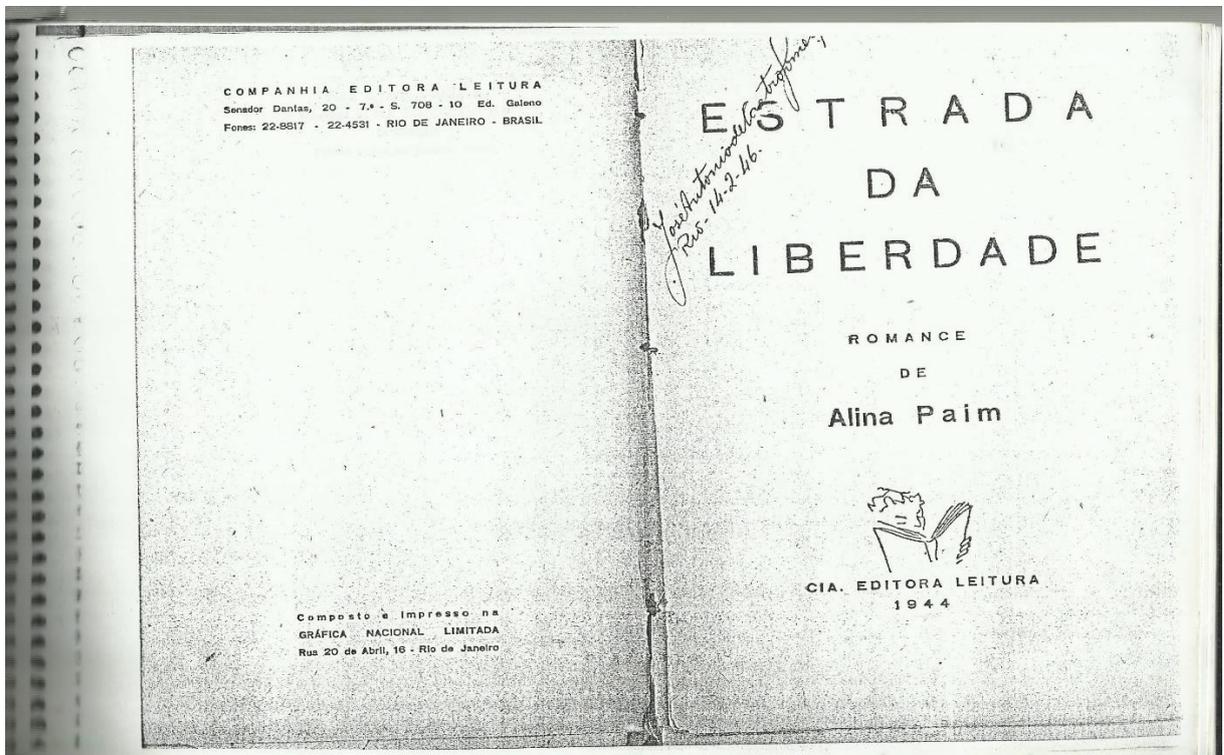
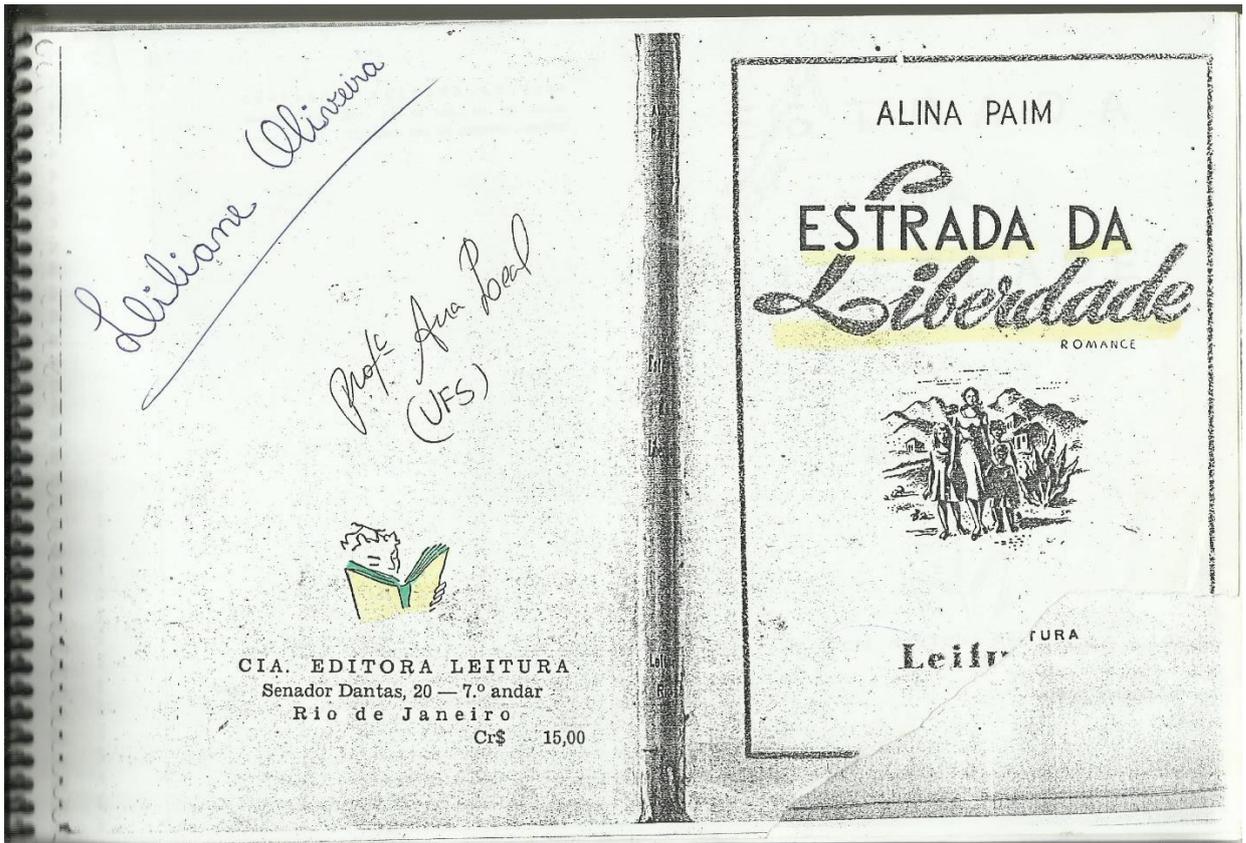
Alina Andrade Leite Paim nascida em 10 de outubro do ano de 1919, na cidade de Estância, no estado de Sergipe é filha de Manoel Vieira Leite e Maria Portela de Andrade Leite. Foi levada para Salvador aos três meses de idade e retornou a sua terra natal somente no ano de 1927. Foi morar em Simão Dias, na Rua Cel. Loyola, na casa de seus avós paternos, em virtude do falecimento de sua mãe. Nesta cidade estudou o ensino primário.

Em 1944 escreveu o seu primeiro romance “Estrada da Liberdade” (1944), o qual segundo Albuquerque (2004, p. 22) “possibilitou o seu ingresso na Associação Brasileira de Escritores”. Em seguida escreveu “Simão Dias” (1949), “A Sombra do Patriarca” (1950), “A Hora Próxima” (1955), “O Sol do Meio-Dia” (1961), “ O Sino e a Rosa” (1965), “A Chave do Mundo” (1965), “O Círculo” (1965), “A Correnteza” (1979) e “A Sétima Vez” (1944).

Conhecendo a Obra: Estrada da Liberdade (1944)

Estrada da Liberdade descreve a vida da professora Marina e sua luta contra o mundo opressor, reconhecidamente falocêntrico, na periferia da grande Salvador, mais especificamente no Bairro Estrada da Liberdade. O relato ficcional de Paim se nos apresenta, muitas vezes, sob flashbaks, para tratar do mundo da professora no contexto da educação nas grandes capitais.

ETAPA 3: LEITURA (Capítulo 1 do Romance Estrada da Liberdade)



Todos os direitos reservados
Copyright by CIA. EDITORA LEITURA
1.ª EDIÇÃO
Printed in Rio de Janeiro, Brazil

Aut Deal

Para
DIAS DA COSTA
EDISON CARNEIRO
e
JORGE AMADO

I

MARINA abriu os olhos vagarosamente. "Se ainda estiver escuro vivo para o outro lado", pensou. Nada, estava bem claro.

Levantou-se com preguiça e começou a preparar-se para o café, em seguida iria dar aula. Lembrou-se que era terça-feira, dia de História, Gramática e Aritmética. Ótimo! Era terça-feira, e o dia, 30 de Março. Ia receber o primeiro dinheiro. Quanto seria? Fora uma tolice aceitar a classe e ensinar sem saber quanto ia ganhar. Durante o tempo todo em que falara com Madre Superiora sobre o emprego, não lhe saíra do pensamento o ordenado, mas... quando ia perguntar o "quanto" não tinha coragem. Seria ridículo. Se falasse em dinheiro a freira diria logo:

— Não tenha susto, minha filha, pagamos bem. Nossos professores são os mais bem pagos da Bahia.

Seria o mesmo. Se insistisse a Superiora, gordalhuda, passaria um olhar de reprovação, tão cor-

Atravessou a rua em direção à Editora. Olhou. Vitrinas cheias de livros caros...

"Deviam ter enredo, mistério", pensou. Concluiu que todos deviam ser ótimos, mas que o dinheiro não chegaria para adquiri-los. Andou vagarosamente, olhando as prateleiras cheias de livros. "Como seria bom ter uma biblioteca! Havia de possuir muitos livros".

A QUESTÃO SEXUAL

Marina sentiu, no rosto, um calor estranho. Diante do título que acabava de ler os pensamentos amontoavam-se em seu cérebro e as recordações do Convento sucediam-se vertiginosamente. "Sexo. Pecado da carne. Imoralidade". Felizmente ninguém estava olhando. Reviu a Madre Superiora na conferência dos sábados repetindo: "O sexto mandamento: Guardar castidade. Longe do pensamento toda a impureza, o inferno está cheio de impuros. O pecado da luxúria". Pensara naquele tempo que a luxúria estava ligada ao luxo, à riqueza. Luxúria. Depois, com a continuação fora entendendo que devia ser alguma coisa horrível, vergonhosa. Noutra ocasião, a Superiora dissera: "Minhas filhas comecemos, de cédo, a reprimir a carne, nas pequenas coisas. Por exemplo: ser casta no próprio banho, não demorar a vista em certas partes do corpo". Sexo. Naquêle livro devia haver muito do que ela não sabia.

Sentiu, novamente, o calor do rosto. Nasceu a idéia de comprar o livro. Não teve coragem de pedi-lo ao empregado que conversava com uma moça de vestido estampado. Olhou o preço, abriu a bolsa e verificou que tinha dinheiro trocado. Traçou um

12

plano: pediria o livro, entregaria o dinheiro e assim não despertaria a atenção dos outros fregueses. Andou um pouco e viu um rapazote sem paletó que devia ser também um empregado. Esse servia. Era tão jovem que não saberia, com certeza, do que tratava o livro.

— Faz o favor!
— O que deseja, senhorita?
— Este volume. Olhe o dinheiro.

O rapazinho apanhou o livro com desinteresse e embulhou. Como demorava! Um senhor de óculos, alguns passos adiante, pegava um livro, passava a mão de vagar, agradando. Tinha uma expressão exquisita, parecia rir. Marina angustiada julgou que ele ria por ver o livro que ela estava comprando. Daria muito para ler-lhe o pensamento.

Mas, saiu com o livro. Apertava o embrulho procurando escondê-lo.

D. Edite tomou a leiteira de alumínio e foi despejando o leite nas xícaras, com cuidado, medindo. O litro devia dar matematicamente para a ceia e o café da manhã de cinco pessoas. Seu Augusto acompanhava com o olhar os movimentos da mulher, examinando-a. "Edite está velha, quebrada, engordou bastante depois do casamento. Os braços têm uma gordura mole". Estremeciam agora enquanto ela derramava o leite na xícara do Marina.

— Vire a xícara, Roberto.

Marina já esperava. Todos os dias Roberto fazia o mesmo — é pirracento. Agora o controle do pão. Madrinha Edite não divide o pão, mas todos

13

sentem até onde é permitido comer; se alguém vai apanhar mais do que deve, é seguido por um olhar de censura que parece dizer:

"Lembre-se que há os outros".

Ninguém fala nesses assuntos, mas todos os sabem, até Roberto. Come depressa, agoniado, e depois fica roendo as unhas a espiar os outros. Marina não gosta desse sistema, fica desconfiada e pensa em comer bastante quando ganhar mais dinheiro. Então poderá comprar um pão enorme e dar a Roberto. É impossível continuar assim. Essa vigilância insuportável torna-a nervosa.

Empurrou o prato do pão e bebeu o café apressadamente.

— Madrinha Edite vou subir.

— Você não comeu nada. Está sentindo alguma coisa? Não vá ficar doente, só aparecem consumições nesta casa.

— Não é nada. Um pouquinho de dor de cabeça. Boa noite, seu Augusto.

— Boa noite.

Marina se afastou da mesa. Na escada do sótão ouviu a voz de Roberto pedindo o pão que ela deixara. Vencendo os degraus, procurou o motivo de sua fuga.

Por que mentira? Não sentia dor alguma. Queria ficar sózinha, não ver seu Augusto calado, numa reprovação contínua a Madrinha Edite, naquele silêncio que parece dizer: "Vejam a mulher que eu tenho, não posso conversar, ela não entende nada". Sentia vontade de responder: "Madrinha Edite é ignorante, mas tem bom coração, não é sumítica, avarenta como o senhor, que vive a brigar quando vai conferir as despesas do armazem, no fim da quinzena". Parecia estar ouvindo-o, naquele instante, a falar com a voz cheia de censura:

14

"Edite, você não reparou. Tem açúcar de todo preço. O sabão subiu". E outras queixas. Seu Augusto é antipático, madrinha Edite às vezes é aborrecida, Roberto é guloso e pirracento. Não tem sorte, só encontrava gente enjoada.

No sótão, antes de acender a luz, assustou-se com a roupa branca balançando nos arames do salãozinho. Entrou no quarto. Era muito pequeno, cabia somente a cama e uma mesa. Quando começara a trabalhar pedira uma mesinha para corrigir os cadernos, fazer as margens, preparar as aulas. A madrinha prometera. A tardinha do mesmo dia encontrara no quarto a mesa, que seu Augusto fizera de táboas de caixão de querosene, para o presépio de figuras de Tico-Tico que Roberto tinha armado. Ficara decepcionada. D. Edite dera um pano bordado para disfarçar, mas não esquecer a de dizer:

— Cuidado, o linho está caro. Não derrame tinta. Para engomar uma pecinha destas, Isídia está pedindo sessenta centavos.

Sempre a madrinha fazia uma recomendação. Vigiava os movimentos de todos somente para falar: Faça isto. Faça aquilo. Cuidado.

Um dia teria um quarto espaçoso, boa cama, uma secretária, estantes, livros, camisinhas bordadas, bem talhadas, volantes, como as de Mariana. No convento a freira do Dormitório reclamara porque a fazenda era transparente, mostrava o desenho do corpo. Tolice, implicância de freira. Quando tivesse dinheiro, mandaria fazer tudo aquilo. Estava cansada de dormir naquelas camisolonas de madraço que ela mesma costurara para o enxoval do convento, nas férias do fim do ano.

Marina se despiu e vestiu a camisolona.

Tirou da bolsa a chave do baúzinho de madei-

15

ra, abriu-o e apanhou o embrulho do livro. O baúzinho prestara bons serviços quando era interna. Nêle tinha guardado os romances de contrabando. Quanto riscou! As externas traziam os livros escondidos, bem forrados e as internas os trancavam no baúzinho, em segredo. Madre Helena dizia convicta: "sou boa psicóloga, sei pelo olhar quem esconde alguma coisa". E... todas escondiam, escondiam e a psicologia da freira falhava. Ela só descobria porque Maria de Lourdes fora contar. Desse dia em diante Maria de Lourdes ficara apelidada de Joaquim Silvêrio. Fêra uma busca terrível. Souberam quando Madre Helena estava no 1.º Ano Normal. Que agonia! Marina estava lendo Luciôla, Carmen tinha escondido Baronesa do Amor, Livros perigosos. Ficaram desarvoradas, não surgia uma solução. Ela lembrara-se do estrado onde ficava a carteira da mestra. Apanharam os livros e foram escondê-los em baixo do estrado. Pesavam tanto! Quando Madre Helena chegou, não conseguiu encontrar nada. Entregaram as chaves dos baúzinhos de madeira, com submissão, fazendo que não entendiam o motivo daquele barulho. Madre Helena ficou aborrecida. Dentro delas, no íntimo, havia uma coisa boa... Tinham enganado, estavam triunfantes.

Acabaram de ler os romances. Ficaram com a mania dos livros policiais. Marina era Sherlock Holmes e Carmen o detetive amador Nick Carter. Viviam atentas, escutando as conversas para ver se descobriam porque as freiras tinham entrado no convento. Tinha sido por desgosto, forçosamente. Ficaram sabendo que Madre Helena perdera o noivo na grande guerra. Era um oficial francês. Madre S. Vicente entrara para o convento porque o noivo viajara para o Rio, deixara de escrever e ha-

16

via casado com outra... Madre Tereza se apaixonara pelo tio casado. Quando estavam nessas investigações, as freiras souberam e fêra uma campanha terrível. Madre Superiora dissera na confidência do sábado: "Minhas filhas, entre vocês há maus elementos que querem manchar com pensamentos impuros e calúnias a vida das esposas de Cristo".

Sózinha, cercada pelo silêncio que reinava no sótão, Marina teve a impressão de que ia cometer uma ação vergonhosa lendo aquele livro. Mas, precisava saber de tudo, todo mundo sabia... Era uma professora, devia ser uma moça de experiência. "Ia conduzir almas para o sagrado redil".

Tomou o livro, abriu-o, folheou-o, leu o título de alguns capítulos. "Este livro deve ter tudo", pensou.

Fechou-o. Mas, olhando a brochura, Marina debatia-se numa luta íntima. Por que era cinzenta? Falta de gosto. Cinzenta. Olhos cinzentos. Madre Superiora. "Deveis reprimir a carne, serdes castas no próprio banho". Sentiu-se culpada, teve vergonha, mas a curiosidade venceu, foi impossível abandonar o livro; abriu-o, definitivamente, e começou a ler.

Era absorvente, novo. O problema era encarado de maneira diferente. Não encontrou um só nome feio. Parecia até Dr. Sebastião dando aula de História Natural. Divisão da célula. Mas, o Dr. Sebastião não explicava tão bem.

Marina lia.

Estava tão interessada que não ouviu os passos da madrinha e de seu Augusto que subiam a escada do sótão para se deitarem.

— Marina, apague a luz. São nove e meia. Este mês pagamos dezoito cruzeiros, à Circular.

17

Silêncio completo, todos dormem na casa. D. Edite deixou de se mexer na cama e de falar baixinho. De vez em quando, o barulho de um bonde. E tudo volta ao silêncio.

Marina não consegue dormir, está outra vez pensando naqueles assuntos: Homem, casamento, filho. Acostumara-se a pensar nos homens como seres exqu岸itos e maus. Um homem quando olha para uma mulher está cheio de maus pensamentos. "Tem intenções inconfessáveis". Não olhava um homem de frente, com franqueza, sempre espiava pelo rabo dos olhos, como quem não quer nada. Se estava muito perto, não sabia para onde olhar, nem o que fazer das mãos. Ficava vermelha, desconfiada. Devia ser por isso que não achava namorado, fugia dos rapazes.

Lembrava-se da raiva que tivera quando Carmen contara o seu namôro com Antônio. Carmen fôra beijada, na boca, na praia de Ilhéus. Tivera inveja. Não era inveja propriamente, não achara bonito. "Uma moça é como vidro, qualquer sôpro tira a limpidez". E depois, no Parlatório do convento, Antônio viera procurar Carmen, dizendo que era um tio. Madre Superiora nem descobrira. A noite Carmen chorara muito no Dormitório. Antônio tinha vindo se despedir. Lamentara o destino que os separava e seguira para Minas, afim de casar com Anita, filha de um fazendeiro rico. Não tivera pena de Carmen, embora fosse a colega de quem mais gostava. Agora Carmen era noiva do primo Fernando.

Marina sempre pensara em se casar aos dezoito anos. Idade bonita. Sua mãe se casara com essa idade. Como podia ser? Já completara dezoito anos e não tinha namorado.

18

Casar. Casamento. No casamento a mulher sempre saía perdendo. Perdia a pureza. As freiras olhavam com pena quando uma aluna dizia que estava noiva. Contavam que era um ótimo estado, mas... a vocação religiosa era muito superior. E as alunas viam a companheira com malícia, pensando em beijos, abraços e declarações. Mais adiante...

Agora ela, Marina, ia saber de tudo, não tinha dúvidas. Não passaria vergonha como no caso da circuncisão.

Naquela ocasião na aula de catecismo Irmã Luzia explicara a Circuncisão do Senhor.

— Minhas filhas, Jesus era ainda criança quando derramou seu primeiro sangue pela Humanidade. Foi no momento em que o Sacerdote judeu fez a circuncisão.

Marina levantara-se:

— Licença Irmã — disse, como era de costume.

— O que é? Não compreendeu?

— O que é circuncisão?

Irmã Luzia, muito vermelha, hesitava antes de responder. Via-se claramente que ficara embaraçada.

— Minha filha, circuncisão é o talho que o sacerdote fazia no braço dos meninos hebreus.

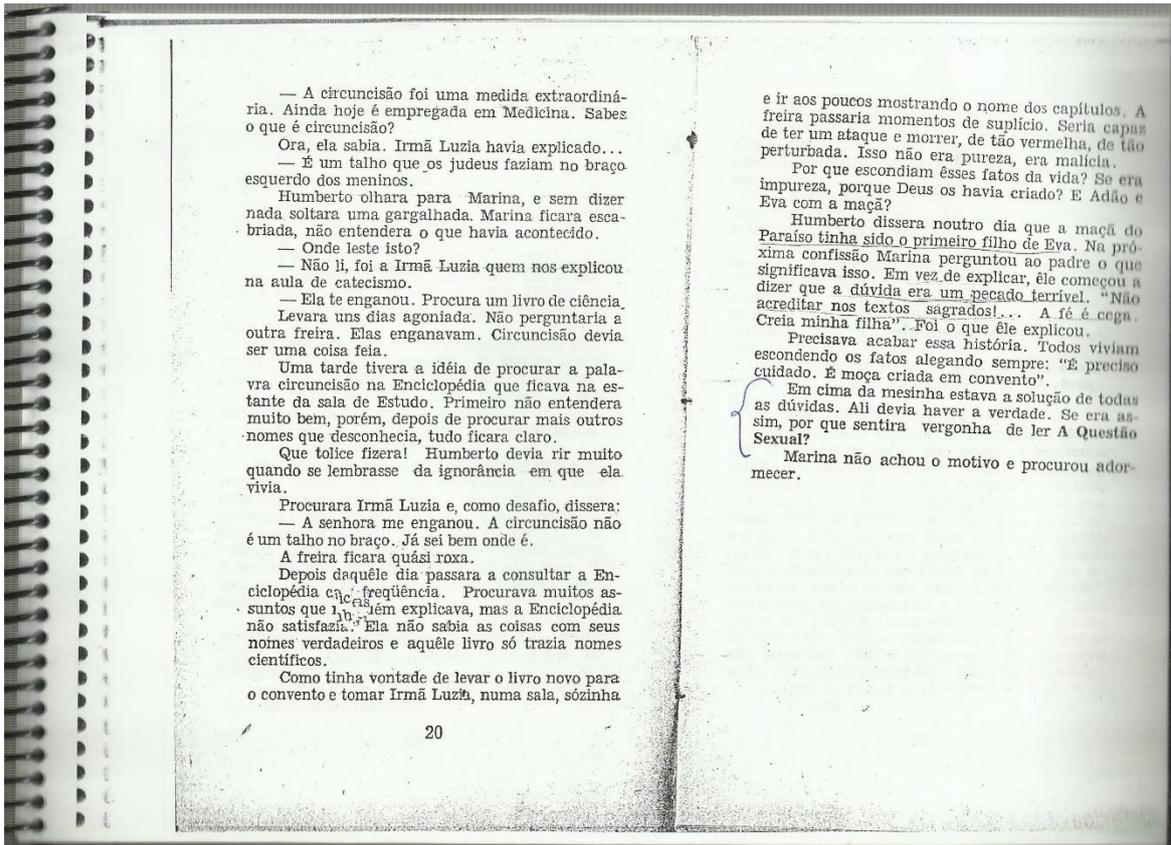
Aceitara a explicação.

Passara-se algum tempo. Num domingo em casa da madrinha, na hora do almoço, um amigo de seu Augusto, estudante de Medicina, começara a atacar a religião e a mostrar coi...cimentos.

— Marina, sabias que Moisés foi um grande historiador, um higienista?

Marina ficara olhando. Humberto sabia tanta coisa! Era desconcertante, falava em partos e abortos, na mesa, diante de todos.

19



ETAPA 4: INTERPRETAÇÃO

Para refletir...

Procure no dicionário o significado de palavras que você desconhece o significado.

Quem é a protagonista do romance?

Por que a protagonista não sabia qual o valor do seu salário?

Qual a reação da protagonista ao receber seu primeiro salário?

Por que as mulheres recebiam menos que os homens para exercer a mesma profissão?

Ao comprar um livro que tratava sobre a sexualidade (A questão sexual) a protagonista se sentiu muito constrangida. Falar sobre esse assunto era um

tabu no século XX para muitas moças solteiras e hoje como é abordado essa temática em sua casa, em sua escola, na sociedade em que você vive.

A leitura de alguns livros era proibida pelas mães superiores no convento onde a protagonista fora educada. Dentre eles, podemos citar, *Lucíola* de José de Alencar. Por que a leitura de alguns livros era proibida para a mulher naquela época. E hoje essa situação permanece ou sofreu mudanças?

Após a conclusão da leitura do primeiro capítulo do romance você sentiu vontade de continuar a leitura e descobrir o que aconteceu na vida da nossa jovem professora?

Reúnam-se em grupos e realizem um debate para discutir sobre as reflexões sugeridas acima.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos durante a prática docente que o corpo discente possui pouco contato com os textos literários e desconhece a maioria das escritoras da LBAF a partir desta constatação surgiu a ideia de investigar as causas deste desconhecimento. Para desvendar os motivos dessa problemática pesquisamos a partir do livro didático de Língua Portuguesa utilizado no 9º ano, da Coleção Português: Linguagens, do Ensino Fundamental, dos escritores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva, utilizado no Colégio Estadual Abdias Bezerra, situado no município de Ribeirópolis no estado de Sergipe.

Fizemos uso dos estudos de gênero e da crítica feminista como fonte teórica para se desvendar o porquê da LBAF ser tão pouco estudada na escola regular. Dessa forma, investigamos a histórica opressão sofrida pelas mulheres no que se refere à divulgação dos textos literários escritos por mulheres. Através de alguns textos de autoria feminina, foi possível verificar as implicações de tal opressão no processo de formação da identidade da mulher ante a sociedade falocêntrica.

Constatamos que muitas mulheres mesmo reclusas ao lar escreveram nos séculos passados, mas a historiografia literária feita por homens as deixaram de fora do cânone literário. Muitas de suas obras se perderam, apenas recentemente alguns pesquisadores iniciaram um mapeamento dessas mulheres esquecidas pelo cânone. Pesquisas em bibliotecas, acervos particulares foram e continuam sendo feitas. Dessa forma, pudemos conhecê-las e, posteriormente, elas poderão ser conhecidas pelos docentes e discentes caso sejam inseridas nos livros didáticos da escola regular. Podemos citar as

escritoras Júlia Lopes de Almeida, Alina Andrade Leite Paim, Flora do Prado Maia, Helena Parente Cunha, dentre outras.

O docente é o principal responsável no processo de letramento, que se inicia com o pedagogo na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º aos 5º anos) e continua com o docente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental (6º aos 9º anos).

Aprender a ler e a escrever como também a fazer uso da leitura e da escrita em suas práticas sociais transformam o indivíduo e o levam a outra condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo e linguístico.

O ideal seria alfabetizar letrando, mas nem sempre isso é possível, ao ensinarmos a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, o indivíduo se tornará concomitantemente alfabetizado e letrado. Desde o início da vida escolar, faz-se necessário desenvolver o letramento literário a fim de mostrar diversidade de gêneros literários que existe em nossa Literatura.

O ensino de literatura não pode ser apenas mais um componente curricular desvinculado das necessidades do discente, ele deve assumir o papel transformador na formação de indivíduos autônomos e conscientes de seus direitos e deveres.

Percebemos que precisamos rever a nossa prática pedagógica quanto ao ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita. Constatamos que o fracasso escolar tem sido uma questão de leitura e escrita, apesar de o ensino de Língua Portuguesa focar no processo de alfabetização este não se concretiza em grande parte dos alunos e acarreta o surgimento de diversas lacunas de

letramento escolar, e conseqüentemente no letramento literário, que perpassam durante toda a vida escolar e também em eventos fora da sala de aula.

Depois de tantos fracassos no processo de alfabetização e letramento dos discentes, percebemos que um tipo específico de letramento foi relegado a um segundo plano, o letramento literário, e este pode ser uma alternativa para auxiliar na árdua tarefa de formar leitores críticos no ensino regular. Para tanto, não existem fórmulas mágicas, receitas prontas a serem seguidas. É necessário buscar alternativas conhecer as necessidades do discente e da comunidade onde ele está inserido. Para tanto, é de grande relevância seguirmos as orientações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) que sugerem que o trabalho com o texto deve ser feito na base dos gêneros, sejam eles orais ou escritos.

Após a análise feita no livro didático de Língua Portuguesa, encontramos quarenta textos literários diluídos nas quatro unidades, mas apenas seis são de autoria feminina e, por conseguinte, trinta e quatro foram escritos por homens. Sendo assim, o livro didático analisado não prioriza a Literatura Brasileira de Autoria Feminina, pois ela aparece muito pouco nesse livro. Dentre os escritores que foram encontrados, temos vinte e seis homens e apenas quatro mulheres, pois alguns escritores tem mais de um texto. São elas: Clarice Lispector, Lygia Fagundes Teles, Marina Colasanti e Roseana Murray. As escritoras citadas todas pertencem ao cânone literário, não temos nenhuma escritora não pertencente a este seleto grupo.

Ao longo da pesquisa percebemos o quanto a leitura é relevante na vida de todos nós e muito mais na vida de quem tem quase nada para as classes menos favorecidas a leitura é a porta de entrada para um novo mundo, cheio de

oportunidades e muitos desafios ela é capaz de mudar a trajetória de vida de crianças e adolescentes, através dela, podemos ter acesso ao requintado mundo do conhecimento. E a biblioteca escolar pública assume um papel de grande relevância nesse processo, pois na maioria das vezes é o único local onde todos podem ter acesso à leitura.

Sendo assim, ainda existem grandes lacunas de letramento literário durante o Ensino Fundamental e, objetivando amenizar essa situação, elaboramos um caderno de leitura literária com sugestões para o corpo docente a respeito de como promover o letramento literário durante as aulas de Língua Portuguesa através dos textos da Literatura Brasileira de autoria feminina. Esta é uma das maneiras de mostrar aos discentes que há muitas mulheres que escreveram e escrevem textos literários, mas a historiografia literária é feita por homens que as relegam a um segundo plano. Precisamos pesquisar e levar para a nossa sala de aula não apenas as escritoras que o cânone consagrou e que, dessa forma, estão inseridas nos livros didáticos de Língua portuguesa. É de grande relevância conhecer e trazer para o chão da sala de aula as escritoras marginalizadas, pois estas também têm muito a contribuir com o letramento literário dos nossos discentes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Úrsula Rangel Goothuzem. **Docência e luta na literatura modernista: a educação feminina nos romances “Simão Dias” e “Estrada da Liberdade” de Alina Paim (1928 – 1958)**. Dissertação de Mestrado. Biblioteca Setorial do Núcleo de Pós-graduação em Educação (NPGED). São Cristóvão, 2004.

ALVES, Branca Moreira. **O que é feminismo**. Coleção Primeiros Passos, Editora Brasiliense, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAUER, Carlos. **Breve história da mulher no mundo ocidental**. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1998.

BUTLER, Judith. Variações sobre Sexo e Gênero. Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABID, Seyla; CORNELL, Drucila (Orgs.). **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1998.

CEREJA, William Roberto e MAGALHAES, Tereza Cochar, **Português: Linguagens**, 9º ano: língua portuguesa. 7ª ed reform. São Paulo: Saraiva, 2012.

COELHO, Mariana. Emancipação Feminina. In: COELHO, Mariana. **A evolução do feminismo: subsídios para a sua história**. 1ª ed. 1930. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

_____. **A evolução do feminismo**. In: MUZART, Z. L. (org) 2. Ed. Curitiba. Imprensa Oficial, 2002a

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

CUNHA, Helena Parente. **Corpo no cerco**. Rio de Janeiro, RJ: Edições Tempo Brasileiro; Brasília, DF: Instituto Nacional de Livro, Ministério da Educação e Cultura, 1978. 123 p. 13,5x18,5 cm. Ex. bibl. part. Salomão Sousa

DUARTE, Constância Lima. Pequena história do feminismo no Brasil. In: CARDOSO, Ana Maria Leal. GOMES, Carlos Magno (Orgs.). **Do Imaginário às representações na literatura**. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.

FUNCK, Susana Bornéo. Da questão da mulher à questão do gênero. In: FUNCK, Susana Bornéo. **Trocando ideias sobre a mulher e a literatura**. Florianópolis, 1994.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas : A Teoria na Prática**. Trad. Maria Adriana Verissimo. Editora : Artmed, 2000.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Desarrumem as gavetas: Gêneros literários em sala de aula**. In: Literatura infantil em gêneros. Organizado por José Nicolau Gregorin Filho. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012, 160 p.

Guia de livros didáticos: **PNLD 2014**: língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. Editora Atlas, 2010.

GOMES, Carlos Magno. **Leitura interdisciplinar e estudos culturais**. In: XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística, vol. 1, 2009. Uberlândia. **Anais do SIEL**. Uberlândia: EDUFU, 2009, p. 1-6.

LEITE, Miriam Lifchtz Moreira. **História das mulheres**. Revista USP. Editora edusp.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) **Gêneros Textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MATTOSO, Adriana. **Júlia Lopes de Almeida: Uma mulher que a pátria desconhece**. Link: <http://blogueirasfeministas.com>. (Acesso em: 28/09/16)

MENDONÇA, Cátia Toledo. **Júlia Lopes de Almeida: A busca da liberação feminina pela palavra**. In: Revista Letras, Curitiba, n. 60, p. 275-296, jul./dez. 2003. Editora UFPR. Link: http://www.lettras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/mendonca.pdf. (Acesso em: 28/09/16)

MOLLICA, Maria Cecília. **Lacunas de letramento**. Apostila.2012.

MUZART, Zaridé Lupinacci. **Feminismo e Literatura ou quando a mulher começou a falar**. In: MOREIRA, Maria Eunice (org.). **História da Literatura, teorias, temas e autores**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 2003.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. 1996.

PAIM, Alina Leite. **Estrada da Liberdade**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Leitura, 1944.

RAMALHO, Christina. **Dois ensaios sobre poesia: Fênix e harpia: Faces míticas da poesia e da poética de Ivan Junqueira; Desejo de tulipas: O eu em expansão na poesia de Helena Parente Cunha**. Santa Cruz do Sul, RS: EDUNISC, 2007. 136 p. ISBN 978-85-7578-180-7

ROJO, Roxane. H.R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2005.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras – impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

_____ **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2014, 6ª ed.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Trad. Cláudia Schilling . 6 ed. Porto Alegre : Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIERA, Marly Jean de A. P. **A educação da mulher: ruptura e tradição em A Intrusa, de Júlia Lopes de Almeida**. In: Livro do Grupo de Pesquisa Vozes Femininas. Link: <https://sites.google.com/site/vozesfemininasunb/a-mulher-escrita-a-escrita-ulher-> (Acesso em: 28/09/16)

ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1992.

<http://homoliteratus.com/> (acesso em 08/03/2016)

<http://virusdaarte.net/van-gogh-o-pintor-dos-girassois/> (acesso em: 02/03/2017)

APÊNDICE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO – UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS – UAG
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS
MESTRANDA: LILIANE OLIVEIRA DA CUNHA

QUESTIONÁRIO

1. Qual a sua idade?

2. Onde você reside?

Zona rural () Zona Urbana ()

3. Você já leu algum texto literário escrito por uma mulher?

Sim () Não ()

4. Em que lugar você leu este texto?

Na escola (Livro Didático) () Nunca li ()

Na escola (Biblioteca) () Em casa ()

Outro () _____

5. Você frequenta a biblioteca de sua escola?

Sim () Não ()

6. Qual a frequência da sua visita à biblioteca da sua escola?

Uma vez por semana () Uma vez por mês ()

Duas vezes por semana () Duas vezes por mês ()

Mais de duas vezes por semana () Não frequento ()

Outro () _____

7. Você observa se o autor do texto é do sexo masculino (Homem)

ou do sexo feminino (Mulher)?

Sim () Não ()

8. Você faz empréstimos de livros na biblioteca da sua escola para ler em sua casa?

Sim () Não ()

9. De que maneira você escolhe o livro?

Capa () Enredo ()

Escritor () Número de páginas ()

Outro () _____

10. Quantos livros você já leu este ano (2016)?

Um livro () Nenhum livro ()

Dois livros () Quatro livros ()

Três livros () Cinco livros ()

Outro () _____

11. Você gosta de ler?

Sim ()

Não ()

12. Você tem dificuldade para compreender os textos literários?

Sim ()

Não ()