

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO:

**A Presença da Literatura de Autoria Feminina nas Provas da Segunda
Etapa do Vestibular COVEST-PE (1996 – 2013): uma questão de
cânone?**

Recife, 2022

Pâmela Maria de Carvalho Camelo

**A Presença da Literatura de Autoria Feminina nas Provas da Segunda
Etapa do Vestibular COVEST-PE (1996 – 2013): uma questão de
cânone?**

Trabalho realizado pela discente Pâmela Maria de Carvalho Camelo, no Programa de Pós-Graduação em História, para o exame de defesa de dissertação de mestrado.

Orientadora: Dr^a Alcileide Cabral.

Recife, 2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C181p Camelo, Pâmela
 A Presença da Literatura de Autoria Feminina nas Provas da Segunda Etapa do Vestibular COVEST-PE (1996 – 2013): uma questão de cânone? / Pâmela Camelo. - 2022.
 112 f. : il.
- Orientador: Alcileide Cabral do Nascimento.
 Inclui referências.
- Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em História, Recife, 2023.
1. COVEST-PE. 2. Gênero. 3. Cânone. 4. Políticas de Educação. 5. Literatura. I. Nascimento, Alcileide Cabral do, orient. II. Título

CDD 981

Pâmela Maria de Carvalho Camelo

**A Presença da Literatura de Autoria Feminina nas Provas da Segunda
Etapa do Vestibular COVEST-PE (1996 – 2013): uma questão de
cânone?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como
requisito parcial da obtenção do título de mestre.

APROVADA EM: 26/08/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alcileide Cabral do Nascimento – Orientadora

Prof. Dr. Natanael Duarte Azevedo – Interno

Profa. Dra. Rozelia Bezzera – Externo

Recife, 2022

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente a Universidade Federal Rural de Pernambuco por me receber ainda menina no ano de 2014 e me proporcionar tantos aprendizados e vivências. Essa instituição e todos que a constroem me formaram enquanto pessoa e profissional, serei sempre grata.

Agradeço também às políticas públicas de educação que ajudam a financiar as instituições públicas desse país e seus pesquisadores. Dessa forma, seguem meus agradecimentos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, e aos 12 meses de bolsa ao qual fui contemplada, sendo esses essenciais para construção da pesquisa em andamento e manutenção do trabalho de dissertação.

Agradeço à minha orientadora, Dr^a Alcileide Cabral, esta que inicialmente fora minha professora durante a graduação e atualmente orientadora no mestrado, me proporcionou aprendizados que carregarei para vida. Meus agradecimentos são de uma menina que ainda no primeiro período de faculdade teve em suas disciplinas o primeiro contato com os estudos de gênero e História das Mulheres. Sendo assim, uma influência ímpar na minha produção e reflexão pessoal sobre os temas. Muito obrigada.

Agradeço à minha família, pai, mãe, irmãs, que presentes na minha trajetória seguem me apoiando e são responsáveis pela minha formação. Agradeço à minha mãe, Maria, que professora me incentivou a ler, estudar e ir atrás dos meus objetivos, agradeço a meu pai, Paulo, que por ser politicamente engajado me ensinou a buscar uma sociedade melhor, agradeço à minha irmã mais velha, Paula, que é a maior compradora de livros que eu conheço e está sempre atualizada com as produções literárias, e agradeço a minha irmã mais nova, Priscila, que leitora voraz, me incentivou a entrar no mundo da leitura. Vocês são meu espelho.

Agradeço ao meu namorado, Lucas, que presente em todos meus melhores e piores momentos acompanhou os altos e baixos da escrita dessa dissertação, assim como me ajudou a remodelar e repensar o trabalho diversas vezes. Obrigada por todo apoio e compreensão.

Agradeço aos meus companheiros de Linha de Pesquisa, Adriano, Aílla, Ronaldo, Karlla, Heliwelton e Matheus, que foram essenciais no meu primeiro ano de mestrado, guardarei os melhores momentos dessa pós-graduação com vocês.

Agradeço especialmente à Aílla, que apesar do distanciamento causado pela pandemia esteve comigo em todos os momentos da escrita dessa dissertação, compartilhando as dores de uma escrita conturbada e difícil em meio a um mundo em crise. Sou grata pelas nossas conversas, pela sua amizade.

Agradeço à professora, Dr^a Rozélia Bezerra, que me acompanha desde a graduação e segue presente me auxiliando na vida pessoal e acadêmica. Obrigada por estar sempre comigo e me acompanhar nessa jornada.

Agradeço aos meus alunos que foram pacientes com essa professora que teve que lidar com seu primeiro ano de docência em meio a escrita da dissertação.

Agradeço à banca de qualificação composta pelo professor Natanael e pela professora Rozélia, pois, estes auxiliaram no redesenho do texto e direcionamento teórico e metodológico do presente estudo.

Para finalizar, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em História da UFRPE, por me acolher durante esses anos de escrita de dissertação. Agradeço ao secretário, coordenadores, professores do programa, discentes da casa e toda equipe que constrói esse espaço de ensino e pesquisa, nenhuma pesquisa se faz sozinho.

*“Nós somos como água, não dá para segurar”
(Conceição Evaristo, entrevista)*

RESUMO

O presente estudo se debruçou a analisar as provas de Literatura da Segunda Fase do Vestibular COVEST-PE, entre os anos de 1996 e 2013. A proposta visa levantar a presença da Literatura de Autoria Feminina na documentação selecionada, traçando um paralelo a debates teóricos, esses por sua vez se dividem a partir do estudo de políticas públicas para a educação (LESSA, 2012); (GALIAN, 2014); (SAVIANI, 1999); (BOURDIEU; PASSERON, 1992), dos debates de gênero e acesso das mulheres a espaços de instrução e produção literária (DUARTE, 2003); (HOLLANDA, 1992); (SILVA, 2015); (BRITO, 2010); (SILVA, 2018); (SCOTT, 1995); do cânone e as dinâmicas deste na sociedade brasileira (BLOOM, 1995); (MUZART, 1995); (CAIRO, 2001); (FREITAS, 2008); (CANDIDO, 1997). A análise metodológica engloba o cruzamento das fontes desenvolvendo uma análise comparativa dos resultados encontrados, incluindo a construção de quadros e discussões complementares as provas. Entre estas fontes, foram observados jornais, livros e manual do vestibular, para além as provas analisadas. O cruzamento de fontes permitiu assim confirmar o resultado geral do trabalho e aprofundamento do estudo.

Palavras-chave: COVEST-PE, Gênero, Cânone, Políticas de Educação.

ABSTRACT

The present study focused on analyzing the Literature exams of the Second Phase of the COVEST-PE Vestibular, between the years 1996 and 2013. The proposal aims to raise the presence of Literature by Female Authorship in the selected documentation, drawing a parallel to theoretical debates, these, in turn, are divided from the study of public policies for education (LESSA, 2012); (GALIAN, 2014); (SAVIANI, 1999); (BOURDIEU; PASSERON, 1992), gender debates and women's access to spaces for instruction and literary production (DUARTE, 2003); (HOLANDA, 1992); (SILVA, 2015); (BRITO, 2010); (SILVA, 2018); (SCOTT, 1995); of the canon and its dynamics in Brazilian society (BLOOM, 1995); (MUZART, 1995); (CAIRO, 2001); (FREITAS, 2008); (CANDIDO, 1997). The methodological analysis encompasses the crossing of sources, developing a comparative analysis of the results found, including the construction of tables and discussions complementary to the evidence. Among these sources, newspapers, books and the vestibular manual were observed, in addition to the analyzed tests. The crossing of sources thus allowed confirming the general result of the work and deepening the study.

Keywords: COVEST-PE, Gender, Canon, Education Policies.

LISTA DE SIGLAS

ABL – Academia Brasileira de Letras

CNE - Conselho Nacional de Educação

COVEST- Comissão de Processos Seletivos e Treinamentos

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

OCEM - Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Unicamp - Universidade Estadual de Campinas

USP - Universidade de São Paulo

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Manual do Candidato do vestibular COVEST- PE (2013), conteúdos de Literatura	47
Quadro 2 - Comparação entre a Presença de Autoria Feminina no Manual do Candidato de 2013 e a Presença de Autoria Feminina nas provas no Vestibular COVEST-PE, 1996-2013.....	61
Quadro 3 – Escritoras e sua distribuição nas provas de Literatura da Segunda Fase do Vestibular COVEST-PE (1996 – 2013).....	63
Quadro 4 – Rachel de Queiroz e sua obra nas provas de Literatura da Segunda Fase do Vestibular COVEST (1996-2013)	70
Quadro 5 – Clarice Lispector e sua obra nas provas de Literatura da Segunda Fase do Vestibular COVEST (1996-2013)	73
Quadro 6 – Cecília Meireles e sua obra nas provas de Literatura da Segunda Fase do Vestibular COVEST (1996-2013)	76
Quadro 7 – Distribuição de Escritores e Escritoras indicados nas provas da Segunda Fase do vestibular COVEST- PE (1996-2013) entre categorias de gênero, eixo geográfico, formação, classe social, cor/raça, ABL, Academias Estaduais e presença por ano	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem de Escritores e Escritoras indicados nas provas da segunda fase do vestibular COVEST-PE (1996-2013)	60
Gráfico 2 – Quantidade de citações das Escritoras encontrados nas provas de Literatura da segunda fase do vestibular COVEST-PE (1996-2013)	64

SUMÁRIO

Introdução	15
1. Capítulo I – Diretrizes para Educação e o letramento literário no Ensino Médio: Caminhos que se cruzam.....	26
1.1. A Constituição de 1988 e diretrizes educacionais: educação como dever no Estado.....	27
1.2. Os PCN's: a sistematização dos conteúdos curriculares	32
1.3. PCNs, e o ensino de literatura	34
1.4. O Vestibular e os seus Rastros: A COVEST-PE.....	37
1.5. A prova como espelho: No imaginário da Branca de Neve.....	41
1.6. Literatura no Vestibular COVEST – PE e o Diário de Pernambuco.....	43
1.7. O Manual do Candidato: um vestígio da literatura no vestibular COVEST/PE.....	46
2. Capítulo II - Mulheres Escritoras e letramento: A presença da Literatura de Autoria Feminina na Segunda Fase do Vestibular COVEST-PE (1996-2013).....	51
2.1. Literatura produzida por mulheres: um debate historiográfico.....	52
2.2. Escritoras no vestibular da COVEST-PE (1996-2013): Quadros e Gráficos.....	59
2.3. O cânone das Escritoras: As escolhidas para o vestibular COVEST-PE.....	66
2.4. Rachel de Queiroz: e sua presença no vestibular COVEST-PE.....	69
2.5. Clarice Lispector: e sua presença no vestibular COVEST-PE.....	72
2.6. Cecília Meireles: e sua presença no vestibular COVEST-PE.....	74
3. Capítulo III – Entre o Cânone e as provas de vestibular: Uma Disputa.....	78
3.1. O Cânone e as provas de vestibular: a consolidação dos Consagrados.....	80

3.2. No paralelo das fontes: documentos encontrados e o reforço dos resultados observados nas provas de Literatura do Vestibular COVEST-PE	84
3.3. As relações de gênero no cânone: um lugar de disputa.....	87
3.4. Gênero, Classe e Raça: O Cânone do Vestibular COVEST-PE, quadro geral da presença de literatos	89
4. Considerações Finais	102
5. Fontes de Pesquisa	107
6. Referências Bibliográficas	110

Ela disse: - Não
Mas, confundiram com um: - Sim
Ela disse: - Não
Mas, insistiram mesmo assim
Ela disse: - Não
Mas, lhe pegaram, trancaram
Ela disse: - Não
Mas, não importava o que dizia, eles não escutam

(Pâmela Camelo, Recife, 2021)

Introdução

Esse trabalho de dissertação surgiu a partir de perguntas, que me fiz a vida inteira e foram se acumulando, mas sem muitas respostas. Demorei a aprender a ler e, conseqüentemente, meu encanto pelo mundo da leitura foi tardio. Durante o tempo em que estive na escola não consegui me encontrar enquanto leitora voraz dentro do padrão literário a ser seguido no currículo escolar. Comecei a ler e me importar com o mundo da leitura de forma independente ao espaço escolar.

A paixão pela literatura veio quando comecei a acessar uma escrita literária que incluía personagens que viviam dilemas parecidos com os meus. Eu menina em busca de um mundo que me dissesse que eu posso ser várias de mim, viver histórias infinitas e conhecer a liberdade que só a literatura foi capaz de me proporcionar. Foi na universidade que comecei a perceber que dentro dessa identificação literária, existiam lugares mais profundos da minha construção pessoal, esses por muito tempo eu não consegui alcançar. Percebi que só comecei a gostar de ler quando pude me enxergar na escrita literária, mulheres escrevendo sobre mulheres, era esse o ponto. Minhas leituras favoritas se baseavam em histórias que davam corpo à menina, à filha, à trabalhadora, à mãe. Era esse lugar de identificação que eu buscava, pude perceber assim que a escrita pode abrir espaços, mas na escrita também existe uma disputa de narrativa. Quem conta a história? Para quem contamos a história?

Em um certo dia, não me lembro exatamente qual, já nos encontrávamos na pandemia e assisti uma entrevista em formato de live para o Instagram¹ com a escritora Conceição Evaristo. E mais um ponto de reflexão se sucedeu, e este vem de quando a escritora menciona: “literatura tem que convocar”. Entendi, que esse convocar é causar impacto, identificação. Este episódio seguiu enquanto afirmativa dos meus questionamentos de menina. E mais uma vez na minha trajetória pude confirmar meus pensamentos. Assim, mesmo no andamento desta dissertação me coloquei novamente em conflito e reflexão, concluí: eu não gostava da literatura que lia no ensino médio porque essa mesma literatura não me convocava, não me identificava. Claro! Como eu poderia me identificar? Em sua maioria, os escritores eram homens, esses que se consolidaram em um recorte temporal distante, e construíram uma literatura que se distanciava da minha realidade. Essa reflexão me colocou no lugar de questionamento, é difícil para uma

¹Ocorreram muitas entrevistas nesse formato durante a pandemia de COVID-19 esta iniciou nos primeiros meses de 2020, e ainda segue no presente ano.

criança se interessar pela literatura dos consagrados, afinal, eu não os conhecia e não me interessava conhecê-los. A verdade é que eu enquanto menina, adolescente, queria ler e sonhar com um amor, com autonomia e independência. Queria viver os causos do meu tempo e, definitivamente, eu não encontrava isso nos meus livros de literatura da escola, como estes poderiam me convocar?

Dessa forma, me coloco a pensar, escrever é obter poder, é construir mundos, histórias. A literatura abre espaço para compreender as narrativas que nos cercam. Entre os caminhos para essa escrita seguem as mimesis da vida, se faz arte no campo da palavra. E entre os seus diversos modos e moldes, temos a representação. Os sentimentos que transpassam uma obra literária são palpáveis digo isso pois, quando comecei a me conectar com a literatura, me senti a própria Clarice Lispector, em Felicidade Clandestina, “não era mais uma menina com seu livro, era uma mulher com seu amante”. As palavras assim ganharam corpo, vida, se tornaram gente, e me construíram pessoa.

Busquei assim, entender meus pequenos processos cognitivos e me coloquei no lugar de caçadora. Caçar, verbo que na sua prática significa perseguir, capturar, e esse para Marc Bloch deve ser um dos pontos de partida do ofício do historiador. Mas, as minhas respostas foram ausências, e nessa busca entrei em contato com o feminismo, História das Mulheres, debate sobre a categoria de gênero, e pude entender que faltavam escritoras mulheres no letramento literário escolar. Visto isso, me propus a desenvolver esse trabalho de investigação, esse que nasce a partir de uma inquietação que, duradoura, atravessou parte da minha trajetória, e permanece. É assim que uma questão, inicialmente pessoal, se transforma no meu objeto de pesquisa.

Entre as muitas reflexões, decidi buscar escritoras em provas de vestibular, pois, esse se tratava de um meio de acesso a tão sonhada universidade. Discorrer sobre a prova de vestibular como fonte, é lhe atribuir valor enquanto representação das ações nos espaços educacionais, portando, as provas e exames são parte da construção de uma História da Educação. Levantar provas enquanto fonte documental possibilita construir uma narrativa que colabore no entendimento do ambiente escolar e amplie as concepções sobre esse campo do conhecimento.

As provas selecionadas para o presente estudo, foram formuladas pela COVEST, em Pernambuco. A COVEST é uma, Comissão de Processos Seletivos e Treinamentos, formado por uma equipe de professores da Universidade Federal de Pernambuco,

cabendo a essa comissão administrar o vestibular das Universidades Federal de Pernambuco e Federal Rural de Pernambuco. A prova de vestibular nesse estudo se posiciona desse modo enquanto possível resultado dos saberes escolares.

Diante dessa reflexão, incluindo as prova de vestibular e a presença da literatura de autoria feminina nessa documentação, nos direcionamos a perspectiva de análise através da construção do cânone. A questão do cânone subsiste, pois, o que faz o leitor ler? Por que ler? (BLOOM, 2001) Qual a literatura que deve atravessar a História e permanecer nas prateleiras da memória? Em que lugar se posicionam as escritoras nesse processo? Diante disso, pensar sobre de canonização, “refere-se a normas (leis) e obras literárias aceitas como legítimas pelos círculos dominantes e dignas de serem perpetuadas.” (FIDELIS, 2008, p.10). Refletir sobre o cânone segue deste modo como reflexo de um modelo que reverbera o lugar daquele que tem o maior prestígio dentro de um conjunto social. Nesse aspecto, é relevante salientar que o exame de vestibular pode ser mantenedor desse cânone e funciona “como um instrumento da universidade na sociedade para perpetuar certa tradição cultural, inclusive uma determinada tradição literária” (OLIVEIRA, 2003, p 113). Nos deparamos assim, com a questão do cânone, e percebemos que essa não segue dissociada de um modelo de ensino e de um sistema que colabora e fortalece uma formação literária que por muitas vezes pode ser excludente.

A partir desse embate é válido incluir na discussão pautas a respeito do ensino de literatura, mulheres e o seu acesso ao letramento literário. Os movimentos políticos e sociais pela emancipação feminina ganham corpo ao longo do século XX e atravessam mudanças estruturais que ampliaram o contato da categoria a sociedade letrada. Contudo, cabe-se refletir sobre o tema, visto que as mulheres não tiveram esse espaço inicialmente aberto e a disputa pelos domínios do letramento literário se faz presente diante do recorte temporal apresentado e na própria narrativa da história.

Mas, apesar das dificuldades é no século XX que há uma efervescência nas pautas políticas, sociais e de gênero. As ondas feministas atravessam a narrativa da História e as escritoras passam a acessar diversos ambientes inclusive os de letramento literário, entre livros e revistas, as mulheres estavam nas casas, na imprensa. É válido apresentar que o caminho e acesso a lugares de legitimidade no mundo das letras não surgiu de forma aleatória, a emancipação feminina também faz parte de uma busca histórica pela sua autonomia. Defender a educação e o letramento para as mulheres é visto como essencial para a sua imersão destas na sociedade letrada. Diante disto, as autoras Duarte e Paiva

(2009) refletem como discursos pela educação feminina vêm ganhando espaço entre as próprias escritoras,

A defesa da educação feminina presente no discurso de tantas escritoras se justifica, pois o acesso à educação de certa forma facilitaria a emergência da mulher no espaço público, bem como garantiria seu convívio social [...] (DUARTE; PAIVA, 2009.p. 13).

Mas, haveria percalços, visto que as estruturas se mantêm na sociedade e afetam a ascensão feminina aos espaços de formação e letramento literário,

Vencido o principal obstáculo à sua inserção no cenário das letras, o acesso à instrução, à educação, driblando os preconceitos herdados por um legado masculino na imprensa, a mulher de letras continuou encontrando dificuldades para que se reconhecessem a sua capacidade e o seu direito de ser escritora. (DUARTE; PAIVA, 2009. p.16)

Diante disso, o caminho de acesso à massificação da educação feminina e conseqüentemente abertura para espaços de formação literária abre pauta mais uma vez na narrativa da história para um lugar de disputa. É válido compreender que por tais motivos esse trabalho se desenvolve com base na teoria feminista, colocando em pauta a mulher e seu acesso ao mundo das letras no eixo da discussão. Entre os estudos sobre as mulheres e as questões de gênero existem aproximações válidas para a reflexão dessa dissertação, pois falar sobre a história das mulheres também é “tentar reparar em parte essa exclusão, uma vez que procurar traços da presença feminina em um domínio sempre reservado aos homens era tarefa difícil” (SOHIET, PEDRO, 2007, p.282).

Cabe fortalecer que com o passar dos anos, os estudos sobre mulheres e gênero se ampliaram, contudo, há urgência em se desenvolver espaços outros que legitimem os conhecimentos produzidos nesse campo. Desse modo, é formado “um novo campo de estudos, intitulado ‘História das Mulheres e das Relações de Gênero’” (SOHIET, PEDRO, 2007, p.282). É recente a ampliação desse campo de estudo e, conseqüentemente, é visto que ainda existem lacunas a serem preenchidas. Digo, pois, essa ausência não se faz apenas no espaço acadêmico, esta segue para além dos muros da universidade. O atraso em relação à inclusão dos estudos sobre a mulher e as relações de gênero se dimensiona principalmente por linhas que “retardaram significativamente o avanço das discussões. Grande parte desse retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria ‘homem’” (SOHIET, PEDRO, 2007, p.284). Portanto, atribuir a este trabalho análises sobre a mulher e teoria feminista é incluir este sujeito na narrativa da história.

Diante desse quadro analítico e de direcionamentos para reflexão do objeto dessa pesquisa. O recorte temporal foi selecionado a partir de um eixo que contemporâneo à minha formação escolar possibilita maior imersão nos estudos e fontes. Além dessa proposição, é visto que o recorte visualiza as diretrizes mais recentes para a educação nacional (SAVIANI, 2019), a exemplo, segue a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, vista como marcador inicial da pesquisa. É válido apresentar esses marcos legais para o recorte pois esses formularam as bases para educação no país e configuram a os direcionamentos para o sistema de ensino. Justificado o recorte inicial do presente trabalho visto que este é um marco histórico para a sociedade brasileira e para a construção de políticas públicas de educação, seguimos para a proposição do fechamento temporal desta dissertação. A data de encerramento se justifica pois é a partir de 2013 que o vestibular da COVEST em Pernambuco para de existir. Isso ocorre, pois, diversas instituições de ensino superior no Brasil passaram a adotar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), enquanto vestibular, inclusive as universidades federais em Pernambuco. Sendo assim, o trabalho se configura entre os anos de 1996 e 2013 atravessando parte da história do Brasil e suas políticas democráticas mais recentes no âmbito da educação.

Além da dimensão temporal deste trabalho é válido definir em que campo da História esse produto se posiciona mesmo que se trate de um estudo interdimensional, no caso, que contemple mais de um eixo do conhecimento histórico e das Ciências Humanas. A definição do campo de estudo para esse trabalho atravessou discussões dentro da própria História visto que não foi fácil definir e posicionar a documentação em um eixo dessa ciência. Contudo, definir se faz necessário à medida que auxilia na condução e direcionamento do próprio trabalho e pesquisa, portanto, nos pormenores e a partir da documentação levantada, a História da Educação e História da Cultura Escolar foi a contemplada. A escolha por esse campo abarca “normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos” (JULIA, 2001, p.10), conhecimentos esses que se alinham a construção da narrativa sobre a educação e são resultados da produção de fontes nessa área de estudo. Entre as pautas e dificuldades que envolvem o discurso da História da Educação e Cultura Escolar segue a própria ausência de fontes e essa é justamente uma das interferências vista no presente trabalho, pois à medida que elas se perdem com o tempo e ou mesmo são descartadas, nos deparamos com uma crise documental, e dessa forma, segundo Julia selecionar documentos como,

“cópias de exames ou de concursos é que podemos esperar reconstituir uma história das práticas escolares em vigor e da apropriação, feita pelos alunos, dos conhecimentos disciplinares ministrados” (JULIA, 2001, p.16).

Diante disso, a dissertação nasce a partir da proposta de se estudar a literatura de autoria feminina presente no ensino básico a partir do exame do vestibular COVEST-PE, visando compreender como se dispõem as dinâmicas que permeiam esse espaço de cultura escolar. A pesquisa desse modo, navega através de uma análise quali-quantitativa e interpretativa, tendo como lócus de análise as provas selecionadas entre os anos de 1996 e 2013. O levantamento dessas provas segue justamente por ser resultado da produção documental dos exames ministrados pela comissão do vestibular buscando reconstruir as narrativas dessa história. Esta narrativa por sua vez é resultado de práticas escolares e apropriação dos conhecimentos disciplinares vistos no ensino básico. Cria-se assim, uma linha de pensamento analítica da presente proposta.

O caminho metodológico do estudo, se constitui através da construção da seguinte tese: a Literatura de Autoria Feminina presente nas provas de Literatura da Segunda Fase do vestibular COVEST-PE entre 1996 a 2013, seria então resultado das diretrizes para educação que consequentemente alinham e atribuem os conteúdos e direcionamentos para educação no país inclusive a nível básico, sendo responsável pelas normativas para o ensino de literatura. A presença da literatura de autoria feminina que vista nessas provas seria constituída através da luta histórica das mulheres pela educação e acesso destas ao mundo das letras, visto que há historicamente uma disputa no imaginário social pela presença das mulheres e suas produções, na educação, na literatura, na ciência, na mídia e em outras dimensões da própria sociedade. Portanto, a citação das mulheres em provas e exames oficiais é parte dessa disputa pelo imaginário social e resultado do acesso dessas aos espaços institucionalizados da educação, inclusive no mundo das letras. O cânone estaria ligado a esse lugar de disputa, disputa essa que se faz presente no âmbito da literatura, pois, o cânone segue enquanto normativa dentro dos estudos literários, portanto, estar no cânone da literatura é se perpetuar na memória da sociedade, é sobre permanecer no imaginário social através dos tempos, e quem deve permanecer nesse imaginário? As mulheres? Os homens? Qual grupo social? Quem deve reverberar? Nos colocamos aqui diante de uma rede que se conecta e forma as possibilidades de discussão e análise deste estudo.

Diante do tema proposto e linha de condução da pesquisa, fora feito um levantamento e este englobou artigos, estudos e pesquisas publicadas visando a

construção da base teórica desta dissertação. Contudo, após a busca que construiu a revisão bibliográfica do presente estudo, foi visto que não haviam trabalhos sobre a temática e a maioria dos estudos selecionados para fundamentação do presente trabalho não seguem no campo da História. A partir desse apontamento é visto há uma ausência de pesquisas que façam levantamentos similares confirmando a importância do presente estudo. Portanto, há certo ineditismo na produção e construção dessa dissertação, pois, esta se trata de um estudo interdisciplinar, possibilitando trocas nas discussões teóricas e metodológicas entre áreas das ciências humanas construindo um estudo sobre o uso de provas como fonte, provas de vestibulares, literatura de autoria feminina, cânone, atrelando a estes apontamentos a partir de uma perspectiva histórica.

A partir das possibilidades vistas acima incluindo a pluralidade interdisciplinar na construção teórica e metodológica dessa dissertação, foram somados a essa pesquisa documentos outros capazes de contribuir para o cruzamento de fontes que possibilitaram a construção de quadros e gráficos para o presente estudo e auxiliaram na interpretação dos resultados da pesquisa. Entre esses foram incluídos documentos oficiais a exemplo da Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais, além de, matérias de jornais, livros de acervos privados e outros. A necessidade de se criar quadros e métricas para dos dados encontrados surge à medida que se busca montar o panorama da presença da literatura de autoria feminina nas provas do vestibular selecionado, desenvolvendo uma comparação entre escritoras e escritores encontrados.

A busca por fontes externas as provas e cruzamento de informações se constituiu entre os eixos de discussão do presente estudo, esses que foram formados a partir da tese apresentada, visto que a presença da literatura de autoria feminina nas provas selecionadas seria então resultado, das políticas de educação, disputa das mulheres pelo acesso à educação e conseqüente contato dessas com mundo das letras. Foi a partir dessa perspectiva que seguiu a discussão deste trabalho. Entre os temas levantados para o estudo se ressalta a ausência da discussão no campo da História sobre a literatura de autoria feminina e literatura produzida por mulheres presente em provas e exames oficiais a exemplo do vestibular. Diante disso, foram vistos, trabalhos que se conectam à proposta, mas seguem concentrados em campos outros da ciência.

No campo da educação foi visto que os temas, Ensino e Ensino de Literatura, assim como, Letramento Literário e Literatura no Vestibular se cruzam e contribuem para

o desenvolvimento deste trabalho. A partir de reflexões, é visto que a educação no Brasil tem a sua base estruturada aos moldes coloniais, mesmo que existam revisões bibliográficas que na atualidade visem repensar essa estrutura. As permanências são vistas, e essas atravessam as políticas de educação mesmo após a Constituição de 1988 e LDB de 1996. Diante disso, cabe buscar analisar as fontes encontradas a partir de reflexões que englobem esse corpo que estrutura e delimita padrões no ensino e ensino de literatura no país. Alguns dos trabalhos, entre teses, dissertações, artigos, capítulo de livros encontrados, contemplam as observações sobre este tópico se dividem entre, os que se colocam a apresentar as propostas das políticas públicas nacionais a exemplo dos PCN's e LDB (LESSA, 2012); (GALIAN,2014); (FONSECA, 2003), e os teóricos da educação e que apresentam estudos e análises sobre o sistema de ensino brasileiro e as relações de poder que o delimitam (SAVIANI, 1999); (BOURDIEU; PASSERON, 1992), (FREIRE, 2006).

Literatura no Vestibular engloba, desde a análise das fontes, no caso, as provas de literatura da segunda fase do vestibular COVEST-PE, até mesmo, estudos de caso sobre a literatura no vestibular. Esses estudos se desenvolvem para além do recorte espacial dessa dissertação, a escolha desses atravessa a falta de trabalhos sobre o tema em Pernambuco. Dessa forma, são vistos como auxiliares nessa análise, o artigo de Livia Suassuna e Thays Silva, esse que foi o mais próximo da temática dessa dissertação, onde é vista uma reflexão e levantamento comparativo sobre a Prova de Literatura do Vestibular COVEST e o Enem (SUASSUNA; BEZERRA, 2016). Em continuidade foram vistos trabalhos que discutem o vestibular no Brasil (BARROS, 2014); (DALVI; SCHWARTZ; TRAGINO, 2015), sendo esses, aporte para desenvolvimento da observação e estudo das fontes.

Literatura e Autoria Feminina, são discussões baseadas principalmente no acesso das mulheres ao mundo das letras, neste caso, são vistas discussões que apresentam o contato dessa categoria de análise à educação, incluindo a discussão no estudo (OLIVEIRA, 2014). Os trabalhos selecionados que visam apoiar esse tópico se distribuem principalmente entre, construção do letramento literário (COSSON, 2009), difusão e acesso das mulheres ao letramento literário (PINTO, 2011), os impactos do gênero na construção de uma literatura produzida por mulheres (DUARTE, 2003); (HOLLANDA, 1992); (SILVA, 2015); (BRITO, 2010). Além desses, são utilizadas reflexões sobre a construção do gênero enquanto categoria (SCOTT, 1995), e a relação do gênero no sistema de educação (ROSEMBERG, 2005). Os debates de gênero,

mulheres, são dimensões auxiliares propostas para o estudo, essas servem para analisar e refletir sobre os resultados encontrados, assim como cânone e outros. Além desses eixos de discussão é de impacto para a presente dissertação a tese de Paula de Almeida Silva, a autora estrutura discussões acerca de categorias de análise que formam bases para interpretação e compreensão de categorias essenciais a esta dissertação.

Cânone é um tópico essencial, à medida que se desenvolvem perguntas a respeito dos resultados encontrados nesta dissertação. Ocorre que este se responsabiliza por delimitar o que deve ou não se perpetuar na literatura brasileira. Em decorrência disso a tese mescla referências teóricas e trabalhos que se propõem a estudar a temática. O Cânone é um ponto de debate na contemporaneidade pois ele se coloca em uma zona limite, limite da produção literária, de como se deve produzir e quem deve produzir, cabendo assim questioná-lo. Nos deparamos desse modo com a questão do cânone. Nesse estudo as dualidades existem e devem ser enfrentadas, é possível assim “abordar a questão do cânone sob vários ângulos, em várias épocas, abordar a questão dos marginalizados: o negro, o judeu, a mulher, o homossexual” (MUZART, 1995). Além desses pontos é relevante traçar os caminhos a respeito da construção do cânone (BLOOM, 1995), o cânone no Brasil, e como as conexões históricas podem estar conectadas ao tópico de análise e resultados encontrados (CAIRO, 2001); (FREITAS, 2008); (CANDIDO, 1997).

Diante dessa breve explanação sobre levantamentos teóricos e linhas de discussão, o objetivo do trabalho se apresenta do seguinte modo:

- Estudar a presença de autoria feminina nas provas de literatura da segunda fase do vestibular COVEST-PE, entre os anos de 1996 e 2013.
- Estudar as diretrizes educacionais que levam a literatura ao espaço de letramento escolar no Ensino Médio.
- Identificar a existência de um Cânone Literário através da permanência dos nomes dos escritores e escritoras indicados nas provas analisadas.

A partir disso é possível dividir e organizar o trabalho através dos seguintes capítulos.

Capítulo I – Diretrizes para Educação e o letramento literário no Ensino Médio: Caminhos que se cruzam. Este se propõe a desenvolver temas conectados ao ensino de literatura. É visto para esse tópico a análise das políticas públicas para educação, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), e seus desdobramentos.

Através dessa proposta é incluído no estudo a documentação equivalente aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), pois esses impactaram o sistema de ensino, inclusive ensino de literatura por se tratar de um documento norteador para educação no país.

Capítulo II - Mulheres Escritoras e letramento: A presença da Literatura de Autoria Feminina na Segunda Fase do Vestibular COVEST-PE (1996-2013). Esse capítulo se disponibiliza a desenvolver e estudar as autoras encontradas nas provas e levanta reflexões sobre a presença dessa literatura de autoria feminina nas provas analisadas. O capítulo apresenta uma discussão que transita entre debates de gênero, cânone, e se propõe a desenvolver um debate historiográfico sobre a literatura de autoria feminina.

Capítulo III – Entre o Cânone e as provas de vestibular: Uma Disputa. Esse recorte da dissertação se coloca a refletir sobre os impactos das questões de cânone nas disputas de poder. Visto que o cânone é um marcador e este que se faz responsável pelos padrões encontrados nas provas e possibilita uma explicação dos resultados e sua dimensão excludente. É válido ressaltar que entre os autores canônicos encontrados, estão alinhados padrões que incluem determinado eixo social, geográfico, cultural. Desse modo, o capítulo apresenta quadros mais complexos das provas, construindo comparações que auxiliem na reflexão e discussão do tema proposto.

Diante desses tópicos, o presente trabalho ganha forma, constrói uma narrativa que, migrando entre diferentes eixos da sociedade se solidifica à medida que desenvolve debates essenciais para a constituição de um campo científico mais aberto a temas que englobem: História da Educação, Políticas Públicas para a Educação, História das Mulheres, Literatura e Cânone. Contribuindo para um estudo plural e interdimensional. Espero que essa seja uma boa leitura.

Me disseram que a arte é feminina
Tem cheiro de papel
e eu prontamente acreditei
Mas depois entendi, arte é política
Tem gosto de luta

(Pâmela Camelo, Recife, 2021)

CAPÍTULO I –

**Diretrizes para educação e o letramento literário no Ensino
Médio: caminhos que se cruzam.**

Os caminhos para a presença da literatura de autoria feminina nas provas selecionadas seguem direções que atravessam a própria História da Educação. Essa narrativa, portanto, inclui fontes que colaboram para a interpretação e compreensão de políticas públicas para educação e essas seguem diretamente ligadas a construção do sistema de ensino vigente. Essa afirmativa não é novidade para a discussão, mas, é válido ratificar a linha de pensamento para a presente análise, visto que se considera a influência dessas políticas nas provas analisadas. Nos deparamos aqui com a proposta guia para o presente capítulo, as diretrizes educacionais como fio condutor do ensino de literatura. As diretrizes partem justamente do marco legal, a Constituição de 1988. Essa por sua vez, se torna base de desenvolvimento e construção das políticas públicas para o sistema de ensino no país.

A democracia no Brasil se trata de um evento recente, e por isso a relevância da construção da Constituição de 1988. O país em um curto espaço de tempo havia passado por duas ditaduras, onde a última atravessou um período duração de mais de vinte anos e desenvolveu uma sequência de eventos traumáticos para construção da sociedade brasileira. Os danos foram diversos para a formação de um espaço democrático e de direito, e atingiram vários setores e camadas da federação. Essa política baseada no autoritarismo seria um desafio a ser superado durante os anos seguintes, após a Carta de 1988, com ela abriam-se caminhos para o firmamento de um projeto de abertura política. A Carta de 1988, nasce sob a premissa de legitimar esse novo momento social e político na sociedade brasileira. Portanto, é relevante entender que a Constituição de um país é um documento capaz de fomentar o exercício de autoridade, e de legitimar as principais ideias que envolvem o pensamento de uma época, e de quem às construiu. No caso da Constituição de 1988, os ideais da sociedade brasileira estavam voltados a retomada da democracia, e essa se tornou a principal chamada para a Carta Magna. Contudo, além de marcar a retomada da democracia no país, a Carta demonstra que entre as suas diversas pautas em construção, a educação se torna um foco importante e de debate.

1.1. A Constituição de 1988 e diretrizes educacionais: educação como dever no Estado.

Os caminhos para educação no Brasil, não seguem uma ordem linear, esses são parte do pensamento de época, das diretrizes de quem governa, do tempo e do espaço, portanto, podem ser flutuantes, seguindo linhas que se cruzam através de retrocessos e avanços ao longo da construção da história. Em relação à época Saviani descreve:

Estávamos no início da década de 80 e os primeiros frutos das lutas pela democratização começavam a ser colhidos. Em 1983 tomavam posse os governadores de Estado eleitos diretamente, após quase 20 anos de eleições indiretas controladas pelo regime militar instalado no poder em consequência do golpe de 1964. (SAVIANI, 1999, p.5)

Diante desse contexto, diversos educadores se mobilizaram, carregava-se uma expectativa positiva sobre o setor da educação a partir das transformações políticas vigentes. Através dessa mudança estrutural era vislumbrado que a “educação encontraria canais adequados para se desenvolver no sentido da universalização da escola pública, garantindo um ensino de qualidade a toda a população brasileira” (SAVIANI, 1999, p.5). Contudo, os caminhos haveriam de ter seus desvios no curso da história do país.

Nessa perspectiva é válido traçar um panorama em relação a Constituição de 1988, essa que na contemporaneidade se tornou um marco para o sistema de ensino, visto que, impacta a educação em suas diversas modalidades e níveis, a exemplo do básico, superior e técnico. Esse ponto é vislumbrado em artigos Carta, como visto no artigo 205, capítulo III,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, n.p)

O artigo 205, abre espaço para se pensar o dever do Estado brasileiro sobre a educação, apesar de dividir essa responsabilidade com outras instituições, incluindo a família. Na Constituição, seguem artigos que ampliam e desenvolvem a temática sobre a educação no país e responsabilidades do Estado para com esta. A relação da educação e da Universidade por exemplo é organizada através da premissa da ciência, ensino, pesquisa e extensão (Artigo 207); se prevê na Carta o acesso ao ensino aos portadores de deficiência, oferta de ensino noturno regular, educação de crianças até cinco anos de idade em creches e pré-escolas (Artigo 208); a liberdade de iniciativa privada na educação

(Artigo 209) e outros que possibilitam repensar a educação nacional, suas bases e responsabilidade para com a democracia e instituições educacionais. A partir desses artigos é possível visualizar o interesse do Estado diante das dinâmicas e dimensões da educação (BRASIL, 1988, n.p).

Nos artigos citados, há a possibilidade de se prever a busca por uma educação mais acessível e igualitária. Contudo, é necessário mencionar, que mesmo que a ideia seja prevista no documento existem projetos de governo e políticas públicas que são responsáveis por tornar esses mecanismos realidade. A relevância da educação na Constituição de 1988 se faz pois, contribui para a sociedade visualizar a educação como direito, “reflexo do Estado Democrático de Direito, posto que impõe não apenas o respeito aos direitos individuais, mas também a realização dos direitos sociais.” (CAMARA, 2013, p.6).

É relevante apresentar que na Carta se reconhece a educação como parte de um processo que estabelece a relação desta perante a sociedade como uma forma de garantir a construção da autonomia do sujeito. A respeito da educação e da autonomia do sujeito, Paulo Freire, menciona que a, “educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que desvestida de roupagem alienada e alienante, seja uma forma de mudança e de libertação” (FREIRE, 2006, p.44). Apresentando essa concepção a respeito da educação por Paulo Freire, é vista a necessidade de haver um sistema de ensino que esteja em processo de busca pelo conhecimento, sendo este capaz de atravessar um plano que colabore com as práticas de alienação de uma sociedade.

A formação da Constituição de 1988, apresenta concepções que dialogam com alguns princípios de Freire, mas é relevante salientar que a sua efetividade não está condicionada diretamente à relação desta com o indivíduo, mas sim, ao contato desta com o poder público e a busca em efetivá-la por meio de políticas públicas (DUARTE, 2004). Assim, a Constituição em si, somente, não funcionaria, os interesses a ela previstos são parte de um processo maior e em desenvolvimento, partindo de políticas públicas. Portanto, por mais que os indícios indiquem que essa seja uma Constituição democrática, e que estava em busca de alimentar alguns questionamentos e manifestações da sociedade à época, existem limitações que a atravessam.

Desse modo, surge uma iniciativa do Legislativo, e essa passa a tramitar como projeto de lei, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A respeito da lei e

seus impactos na educação é visto que esta é resultado de um alinhamento as propostas incluídas para educação na Constituição de 1988. A exemplo temos a própria concepção de gestão democrática,

Um dos maiores reflexos da efetiva participação popular nas discussões em torno da educação foi a exigência constitucional de democratizar a gestão do ensino público (art. 206, VI, CF). Tal dispositivo foi regulamentado pelo art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases que estabelece como princípios da gestão democrática da educação básica a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, bem como a participação das comunidades escolar e local nos conselhos escolares ou seus equivalentes. (VERONESE; VIEIRA, 2003, p.109)

A preocupação e importância dada a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 se faz através de avanços e retrocessos, as mudanças decorrentes em sua organização são fruto da história mais recente da educação brasileira, e nela estão presentes proposições que se relacionam tanto com os princípios da Carta de 1988, como também dos governos que surgem a posteriori. Saviani define que, a partir dessas diretrizes para educação e seus parâmetros que se formam caminhos para educação nacional (SAVIANI, 2019).

Ao se aprofundar a respeito temática, a educação e sua normatização, é relevante apresentar a concepção do ser liberal que circunda a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Inicialmente o texto da presente LDB incluía um discurso que declinava dessa vertente política e econômica, contudo, através de várias intervenções a lei adentra na teia do liberalismo no Brasil e seus princípios. Esse fator se desenvolve com a reconfiguração partidária no país, principalmente após 1988. No final do século XX, surgem novos partidos e com eles correntes de opinião, entre elas, a social-democrata e a liberal. É válido mensurar que o liberalismo apesar de contemplar diversas interpretações, inclui em sua concepção mais global uma relação direta com grupos políticos no compromisso com o sistema capitalista, buscando o fortalecimento da iniciativa privada e prevalecimento do mercado (PAIM, 2018). Visto esse paralelo temporal, a LDB, acaba assim por sofrer interferências do liberalismo que no momento de sua constituição dominava a esfera pública do país, inclusive executivo e legislativo.

A relação entre políticas partidárias e o liberalismo atravessa assim as políticas para educação onde se reverberaram dois eixos desta: o direcionamento de uma educação para a formação de profissões manuais que se delimitasse a execução de tarefas; e as profissões intelectuais com domínio teórico mais extenso vislumbrando a preparação das

elites. E é a primeira vertente segue enquanto proposta para a educação “básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto” (SAVIANI, 2019, p.211), esta reflexão se torna válida ao ajustar suas proposições a legislação brasileira e ao intenso indicativo para uma educação focada no mundo do trabalho e profissionalizante, reduzindo os incentivos educacionais a um modelo de ensino mais crítico, reflexivo e criativo, é visto que essa proposta pode impactar em escolhas futuras de mecanismos didáticos e teóricos para o letramento educacional, até mesmo em direcionamentos significativos para o ensino de literatura, esta que é foco deste trabalho.

Dessa forma, é notável que essas disputas políticas influenciaram diretamente na construção da estrutura da Lei de Diretrizes de Bases da Educação (1996). Na sua redação são atribuídos aspectos neoliberais à lei, favorecendo uma política educacional que acaba por ser limitante. A respeito da nova LDB, Djalma Carvalho, desenvolve,

O Chefe do Poder Executivo sancionou a Lei 9.394/96, denominando-a “Lei Darcy Ribeiro” e, com este ato, dividiu, formalmente, a conhecida história da Nova LDB: um primeiro momento, caracterizado por amplos debates entre as partes (Câmara Federal, Governo, partidos políticos, associações educacionais, educadores, empresários etc.) e outro, atrelado à orientação da política educacional governamental e assumido pelo professor homenageado. Na disputa entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre os representantes da população e os representantes do governo, está vencendo a política neoliberal, dominante não só na dimensão global, mas também com pretensões de chegar a conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula. (CARVALHO, 1998, p.81)

A partir do que é mencionado por Djalma Carvalho, há uma busca inicial pela construção democrática da presente lei. Contudo, é notável a existência de uma disputa política em sua construção e essa na corrente história do país beneficiou um determinado grupo e seu alinhamento político específico. Diante, dessa breve observação a respeito da Constituição de 1988 e LDB de 1996, é visto que essas marcam as diretrizes primárias para o ensino no país, tangenciam e propõem os caminhos para a educação. É possível que as provas e exames desenvolvidos pelo sistema de ensino sejam um espelho dessas políticas? E um redesenho de quem as construiu?

1.2. Os PCN's: a sistematização dos conteúdos curriculares

A Constituição de 1988 precisou da LDB de 1996 para ditar o caminho norteador da educação no país e a partir da LDB foram desenhados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e esse ajudou a formar o sistema de ensino brasileiro. Os PCNs são assim resultado de políticas para educação e percebe-se mais uma vez que essa proposta não foi aleatória, temos um fio que guia e conduz o que deve estar nas instituições de ensino. Esse parâmetro nacional impacta diretamente as bases da educação, pois, dimensiona e dita o que deve ser ministrado nas escolas. Nos deparamos aqui com uma zona em cadeia.

Os anos 1990, constituem um momento histórico, mudanças se desenvolvem na sociedade brasileira, é vista a reconfiguração do ser político, e além deste a educação se encontra em uma crise paradigmática. No âmbito do sistema de ensino no país, explorar “esse território, contestá-lo e transformá-lo implica enfrentar uma temática óbvia para nós historiadores: a relação orgânica entre educação, cultura, memória e ensino de história” (FONSECA, 2003, p.29) e não se trata apenas do ensino de história, mas de todas as ciências humanas em si. É através dessa reflexão que se faz necessário compreender as leis normatizadoras da educação a exemplo da LDB de 1996, e Parâmetros Curriculares Nacionais que a acompanham (FONSECA, 2003).

Alinhado a proposta da Lei e Diretrizes e Bases da Educação (1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) surgem no final da década de 1990. Organizados em dez volumes os PCNs, esses nascem com o objetivo de construir um modelo a ser seguido pelos diversos âmbitos da educação básica, se tornando assim o principal norteador do sistema de ensino Brasil à época (BRANCO; IWASSE; BRANCO, 2017). Uma primeira versão veio a ser elaborada ainda antes da LDB, no ano de 1995, o seu rascunho foi escrito a partir de um grupo de professores e especialistas apontados pela então Secretaria de Educação do Ministério da Educação, seguindo a posterior para as mãos de um grupo de especialistas de universidades e secretárias estaduais e municipais de educação. Por fim, após passar por diversos grupos de profissionais da educação, é apresentado um modelo de PCN junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em Setembro de 1996. Contudo, em sequência a publicação dos PCNs algumas críticas são levantadas ao documento, uma dessas estava voltada diretamente a proposta neoliberal da educação que o cercava (GALIAN, 2014). É relevante apresentar a essa discussão que é nesse período que Fernando Henrique Cardoso (FHC) se encontra como presidente do

Brasil, o então governante carrega duras críticas da literatura a respeito de sua inclinação as políticas neoliberais.

No governo de FHC se amplia a participação do Brasil no mercado internacional, é através da proposta e política neoliberal do então governante do país que surge o relacionamento do governo brasileiro com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial, e esses atuam e participam da organização e implementação da reforma educacional no Brasil. Dessa maneira, o PCN, se desenvolve a partir de políticas e concepções sobre o currículo escolar com base nas propostas estado-unidenses (LESSA, 2012).

Sabe-se que a proposta para os PCNs surge como uma espécie de orientação para o currículo escolar, contudo, entre algumas discussões que a circundam, percebe-se que essa documentação está para além de uma diretriz, a autora Cláudia Galian, explana que

Outras discussões giraram em torno das próprias concepções de “Base Comum Nacional”, “Currículo Nacional” e “Parâmetros Curriculares Nacionais”, com diferentes posicionamentos, baseados em diferentes opções filosóficas e políticas, sobre “o quê”, “como deve” e “quem deve” decidir sobre o ensino. Mais especificamente, alguns autores discutem o nível de detalhamento assumido, que coloca em dúvida a sua ‘não obrigatoriedade’, uma vez que tal detalhamento lhe atribuiria um caráter mais de currículo do que de parâmetros orientadores. (GALIAN, 2014, p.653)

A partir dessa reflexão mesmo com a proposta de não obrigatoriedade, o modelo em sua prática é visto como normatizador e de cunho essencial aos currículos escolares no país (LESSA, 2012). Firmando assim, esses Parâmetros como documentos essenciais ao sistema educacional no Brasil, esse que a moldes dos padrões internacionais, contempla normativas neoliberais para a educação.

Os PCNs se tornam parte de um processo amplo de reformulação da educação brasileira. Em resumo, a proposta afirma que para o ensino fundamental e médio é obrigatório, o ensino de português, matemática, ciências físicas, naturais, políticas, sociais com ênfase da realidade brasileira. Assim, como também é obrigatória para a proposta o ensino de Artes e Educação Física e uma língua estrangeira (BRASIL, 1997).

Entre a relação da educação com as normativas e as políticas públicas é preciso avaliar como essa atividade impactou no sistema educacional. Os debates foram intensos entre os pesquisadores da educação à época, isso se desenvolveu a partir de uma reação a

proposição econômica e social do governo no período. Ocorre que essa disputa entre o governo central e os pesquisadores a respeito da temática globalizante da educação influenciou as ações dos profissionais da educação no país, o que desencadeou reflexões na prática e uso dos PCNs (LESSA, 2012). Além, dessas proposições é possível afirmar que haviam previsões e propostas de se desenvolverem parâmetros estaduais e municipais, esses, que poderiam ser uma fonte discursiva para um posterior debate a respeito de uma iniciativa educacional mais próxima da realidade dos estudantes e de suas particularidades sociais e regionais.

1.3. PCNs, e o ensino de literatura

Os PCNs, eles são divididos através de módulos: os de ensino fundamental com os ciclos I e II (1997); os de ensino fundamental com os ciclos III e IV (1998); os de ensino médio – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, PCNEM (1999); e, Orientações Curriculares para o Ensino Médio, OCEM (2006), este último se trata de um desdobramento do PCNEM. A criação de novos PCNs surgem de motivações que visam redefinir orientações no currículo, e essas se devem a mudanças sobre os encaminhamentos de documentos anteriores. No campo do ensino de literatura percebe-se que nos PCNs existem reflexões a respeito da formação literária e um apreço à integração deste, contudo, são vistas ausências em detalhamento, o que impacta negativamente essa documentação; além de não especificar como se deve tratar o ensino de literatura atribuindo a este uma proposta generalista que o restringi. Percebe-se assim, que há um tratamento secundário ao estudo literário, ou mesmo ausência deste, desse modo, após intenso debate de ciclos acadêmicos é apresentado em 2002, o PCN+. Contudo, este ainda não contempla a busca pela especificidade do ensino de literatura (NETO, 2014). Nos deparamos aqui com uma crise na perspectiva do que se deve ensinar e como se deve ensinar a Literatura no país. E mais uma vez levantamos a hipótese, as provas selecionadas para o presente estudo, legitimam esses desdobramentos das políticas para educação no país? Elas representam essas normativas para o sistema de ensino e ensino de literatura?

Através dos debates a respeito dos PCNs e sua construção sobre o ensino de literatura é lançado um documento de igual nome, Literatura, no ano de 2004, publicado pelo MEC. Escrito por Enid Frederico e Haqira Osakabe, o documento se apresenta como uma crítica ao PCN e a proposta sobre o seu modelo de ensino no campo do

letramento literário (FRITZEN, 2013). A discussão se distribui entre aspectos que analisam o ensino de literatura e seus moldes, e definem que há uma “inércia científico-pedagógica” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p.60), essa que é fruto de uma concepção de homogeneidade cultural e social do corpo discente. Isto é visto, pois, segundos os autores,

O Ensino Médio, numa estrutura escolar altamente seletiva, constituía a etapa semifinal da afirmação intelectual do aluno e, como tal era já do resultado de uma rigorosa filtragem que, via de regra, reafirmava as condições de origem dos alunos (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p.60).

A partir dessa reflexão é visto que a democratização do ensino se trata de algo recente, e é relevante apresentar que ainda existem caminhos a serem explorados para se ampliar o acesso à educação para todos, e esse mecanismo é resquício de uma educação que tratou de ser excludente na história do Brasil. Diante do contexto apresentado, sabe-se que os documentos de algum modo negligenciam o novo público ao qual frequenta o sistema de ensino, visto o que foi citado por Frederico e Osakabe. A democratização do ensino, surge como uma perspectiva, ampliando o acesso ao ensino, mas, vê-se que esta política não previa as mudanças necessárias nas instituições educacionais do país, e a ausência dessas modificações afetaram diretamente o sistema, este que, por sua vez vem se tornando precarizado (FREDERICO; OSAKABE, 2004).

Retomando a relação da crise da educação com o ensino de Literatura é notável um impasse na sua proposta, no início dos 2000 através de uma intensa discussão sobre o ensino de literatura nos PCNs, a crise emerge no uso da Literatura para o ensino básico. A abordagem vista para a Literatura é discutível dentro dos parâmetros nacionais, pois, entre os pontos desenvolvidos na documentação norteadora para o ensino no país, são encontrados pontos de conflito ao se aplicar o uso de tradição consagrada, além de priorizar a normatização da gramática e literatura cronológica. Dessa forma, o ensino de literatura no Ensino Médio durante o século XX perpassa a prerrogativa de que a formação do discente estava direcionada principalmente ao acúmulo dos “grandes tesouros da história” e conseqüentemente na construção excludente do letramento literário (FREDERICO; OSAKABE, 2004). Diante disso,

O prestígio escolar das antologias deveu-se, não apenas à facilitação do acesso dos alunos aos textos, mas, também, ao fato de que elas eram portadoras daqueles grandes tesouros. Invariavelmente, eram enfatizados os mesmos autores e os mesmos textos. Muito mais do que o conhecimento analítico das obras, interessava à educação consolidar

no aluno um conjunto de informações a respeito das obras e autores, cujo domínio se considerava necessário a todo cidadão culto. A noção de cânone está estreitamente ligada a esse fenômeno. E foi por meio dela que, durante décadas, não só se formaram nossos homens letrados, como também se definiram os parâmetros da boa e má literatura. (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p.64)

Percebe-se neste documento que as normativas prestigiam antologias e um conhecimento acumulativo em que se vale saber mais os nomes de autores e quais os seus respectivos escritos em vez de se aplicar um estudo mais profundo das respectivas obras e suas diversas dimensões, incluindo a aplicação de opinião crítica a estas. Percebe-se nessa estrutura, uma maior preocupação com quantidade, em vez de qualidade, sendo possível traçar nesse espectro a prerrogativa do sistema neoliberal, este que por sua vez se desenvolve e impacta a educação no país. Além, dessa perspectiva é possível vislumbrar princípios norteadores da formação da noção de um cânone, esta que se encontra estreitamente ligada ao fenômeno que excludente se coloca entre o que deve ser visto ou não no sistema de ensino. E foi por meio desta que, durante décadas, não só se formaram nossa sociedade letrada, “como também se definiram os parâmetros da boa e má literatura” (FREDERICO; OSAKABE, 2004, p.64). Em relação a esse tópico vale mensurar que é dessa forma que se constroem hierarquias, estas que a partir de um conjunto de normas direcionam os processos educativos, desenvolvendo desigualdades dentro de padrões a serem seguidos (BARROS, 2014).

Através dos pontos vislumbrados, é visto que existem debates que colocam na pauta o ensino de literatura e questionam as suas normativas e estruturação, nota-se que há uma extensão crítica do uso da literatura no sistema de ensino, a partir das políticas que foram traçadas inicialmente pelos primeiros PCNs. Visto assim, surge um novo documento que tende a discutir os parâmetros anteriores, neste há uma defesa pela literatura, e essa que enquanto arte, deve se desenvolver a partir de suas particularidades, havendo de ser respeitada no Ensino Médio, sendo assim, entre a busca por novas diretrizes para o ensino de literatura, há a possibilidade de construção de uma literatura crítica e de formação humana (AGUIAR, 2014). A partir dessas observações, essa renovação é em certo modo possível, na construção da OCEM.

Diante dessa reflexão, o projeto do ensino de literatura apresenta falhas, pois, ratifica um direcionamento que introduz uma literatura que por muitas vezes não representa a identidade dos estudantes, principalmente, quando propõe e institui a história literária como paradigma e compromete a qualidade do ensino de literatura ao diluir as

especificidades do texto literário (FRITZEN, 2013), e culmina por colaborar com um modelo de ensino que como visto no documento escrito, por, Frederico e Osakabe, produz uma proposta de literatura canônica para o ensino.

No decorrer desse debate, como visto anteriormente em 2006 surgem as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), documento este que se propõe a apresentar um novo direcionamento para o ensino de literatura, trazendo uma concepção mais ampla de como se deve construir o seu estudo nas escolas do país. A proposta da OCEM se coloca a desenvolver aspectos do ensino de literatura estes que não são apresentados durante os módulos de ensino fundamental, sendo assim, a qualificação do discente enquanto letramento literário se aprofunda no Ensino Médio. O direcionamento teórico da literatura nessa nova proposta se desenvolve através de “esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura, tendo dela a experiência literária”. (BRASIL, 2006, p. 55).

É possível compreender que as diretrizes foram redefinidas com a OCEM e são vistos redirecionamentos consideráveis, mas, apesar dessa nova proposta para o ensino de literatura, ainda existem caminhos a serem traçados para desconstruir um modelo que encontrava-se consolidado. A exemplo disto, se tem o vestibular da COVEST-PE, este que se propôs a construir em seu conteúdo a dinâmica dos parâmetros anteriores a OCEM marcando uma conjuntura obsoleta para o ensino de literatura. O ponto de reflexão se faz, pois, através das provas de vestibular se desenvolvem padrões a serem seguidos no ensino básico, principalmente, Ensino Médio.

1.4. O Vestibular e os seus Rastros: A COVEST-PE

A partir do caminho traçado e seus rastros nos deparamos com as provas de vestibular, afinal, esse exame seria resultado das diretrizes para o sistema de ensino? Seria a COVEST-PE um espaço amostral de uma educação que é filha desses parâmetros? É visto que entre aspectos do tempo e espaço, o sistema de ingresso nas universidades do país passou e passa² por diversas alterações, assim como a estruturação do ensino escolar.

² O acesso ao ensino superior no Brasil é uma instância que ao longo do tempo cronológico passou por diversas modificações, a exemplo disto, atualmente a prova do COVEST não é mais utilizada para o ingresso nas universidades federais mencionadas anteriormente. Atualmente há o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que anteriormente servia apenas para avaliar o ensino médio, mas, atualmente é a principal porta de acesso ao ensino superior no país.

Além dos parâmetros e legislação, temos as provas de vestibular, essas seguem em certa medida o que é exigido a nível nacional, mas também desenvolvem suas próprias particularidades. Ocorre que o vestibular pode ser visto como um ritual de passagem, pois essa prova marca a transição do ensino básico para o superior, além de se tornar um índice do sucesso do sistema escolar, ou mesmo de determinada escola à medida que a classificação do corpo discente nesses exames também é vista enquanto grau de qualidade de determina instituição de ensino e modelo de docência. Diante disso, é visto que o vestibular no Brasil apresenta dimensões, essas estruturam o espelho do que é retratado no ensino básico, sendo também, responsável pelas dinâmicas do sistema escolar (MENEZES, 2008).

Em ordem de currículo escolar, as normativas do exame de admissão nas universidades compõem implicitamente o que a senso comum é entendido como o resultado de sucesso a ser alcançado pelo ensino básico. Na passagem para o ensino superior o exame do vestibular se torna uma extensão das disciplinas da educação básica. A proposta dessas provas ao longo do tempo foram modificadas e preocuparam-se em anexar em sua estrutura os conteúdos ministrados no ensino básico, ou aquilo que se espera que seja aplicado (DALVI; SCHWARTZ; TRAGINO, 2015). Entre as normativas oficiais, e não oficiais, o vestibular está assim como um parâmetro a ser almejado, e por muitos anos em Pernambuco este vestibular foi o da COVEST.

Entre pesquisas e levantamentos na busca por se entender a estrutura dessa comissão, o presente estudo se coloca a estudar periódicos do estado de Pernambuco na Hemeroteca Digital, e assim são vistos os primeiros dados a respeito da comissão em matérias de jornal.

O jornal observado na busca foi o, Diário de Pernambuco, o único com informações sobre COVEST, é válido reforçar que essa foi uma pesquisa levantada a partir do que se tinha digitalizado na Hemeroteca. O recorte levantado seguiu a partir da década de 1990, visto a seleção temporal de 1996 a 2013. Contudo, é válido apresentar que nas matérias analisadas não há clareza sobre a comissão responsável pela prova, visto que foram encontradas informações genéricas a seu respeito. As palavras chaves utilizadas na pesquisa de desmembraram entre: COVEST, COVEST Pernambuco, Vestibular, Comissão, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Universidade Federal de Pernambuco, UFRPE, UFPE. Essas palavras selecionadas foram essenciais para

encontrar o máximo de documentos na plataforma que pudessem estar alinhados a presente pesquisa.

Entre as poucas informações obtidas através do jornal Diário de Pernambuco, é possível supor que a COVEST, se encontrava na organização do vestibular das universidades federais em Pernambuco anteriormente a década de 1990. Na busca, foram encontrados os nomes de dois presidentes da comissão do vestibular em observação, dentre eles, Murilo César Amorim Silva (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 9 de Agosto de 1990, A.12) e Walter Tenório Ferreira (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 4 de Fevereiro de 1996, A.18). Diante desse resultado, é possível supor, os homens tenham certo domínio no espaço de diretoria da comissão, ou mesmo em cargos de autoridade visto que em um intervalo de seis anos dois nomes masculinos foram observados. Contudo, é válido ressaltar que sabe-se pouco através dessas fontes.

Ainda nos rastros da COVEST-PE, na busca e análise da documentação é possível supor que a comissão do vestibular existia antes da Constituição de 1988, visto a afirmativa: “A UFRPE e UFPE, todavia, desde 1987 utilizavam o princípio da habilitação prévia, fixando a exigência de uma média mínima” (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 9 de Agosto de 1990, A.12). O contexto da matéria fala sobre o vestibular COVEST e seus critérios de avaliação. A partir do excerto, o que se pode concluir é que esse vestibular em estudo, atravessou alterações vindas da Constituição de 1988, LDB de 1996 e PCNs, confirmando assim que o exame de vestibular avaliado e sua comissão foram contemporâneos ao surgimento dessas políticas no sistema de ensino brasileiro, portanto, impactado por elas.

A respeito dos diretores, pouco se sabe, mas transitando por fontes externas aos jornais, a exemplo da Plataforma da CAPES, LinkedIn, e Portarias oficiais da Universidade Federal de Pernambuco foram encontradas informações sobre o diretor, Walter Tenório Ferreira³. Entre as informações obtidas, é visto que este era um professor

3 Descrição do LinkedIn, do professor Walter Tenório: “Experiência em Gestão Acadêmica como chefe de Departamento da Universidade Federal de Pernambuco, diversas coordenações, Presidente da COVEST (Comissão de Vestibular) da Univ Federal de PE e da Universidade Federal Rural de PE durante 8 anos, presidiu diversos concursos públicos, chefe de laboratório de Engenharia Biomédica (UFPE), Chefe do Laboratório de Radiobiologia (UFPE), diretor do Departamento de Desenvolvimento Científico e Tecnológico da PROPESQ/UFPE, Diretor do INTEC (Escritório de Integração Universidade-Empresa), GESTOR Faculdade Integrada de Pernambuco - FACIPE, como Diretor Acadêmico e Diretor Geral, Presidente do CENTEC - Centro Nacional de Treinamento e Educação Continuada, Médico (atividades na área de clínica médica/Medicina do trabalho) tendo realizado atividades de ambulatório através de Clínica de Medicina de Empresas (Clínica Santa Helena) na Brasilit, Phillips do Nordeste e Bombril, atualmente

da área das Ciências da Saúde, e foi diretor da comissão durante oito anos, tendo este se aposentado pela Universidade Federal de Pernambuco no ano 2017. Essa última informação se encontra na PORTARIA NORMATIVA Nº 06, DE 18 DE AGOSTO DE 2017. A respeito dos indícios encontrados pode-se concluir que os diretores da comissão de vestibular seguiam áreas do conhecimento distintas, e poderiam passar vários anos na Diretoria da COVEST-PE.

Através das breves suposições é relevante traçar que existem lacunas na construção da História, essas que por muitas vezes nos preocupamos em preencher. Dessa forma, utilizar o imaginário na composição do estudo histórico é algo que se faz na construção da narrativa sobre a História. A exemplo disso, existem obras como, *O Retorno de Martin Guerre* (1987), da historiadora, Nathalie Zemon Daves. No escrito de sua autoria, Daves, a partir da escassez de documentação, constrói uma narrativa que atravessa suposições, cria um imaginário, mas, com técnicas que aplicadas ao ofício do historiador permitem a construção dessa narrativa (LEITE, 2019).

Desbravar o mundo do imaginário é algo recente, mesmo para a concepção da História, e sua forma de construir ciência. É válido mencionar que estruturar um imaginário a partir das fontes se trata de um mecanismo relevante para a metodologia da História. Carlo Ginzburg em *O Fio e os Rastros* (2007), trata diretrizes que incluem vertentes de análise para a História e menciona que ao se construir uma narrativa a partir de rastros é válido considerar que, “o verdadeiro é um ponto de chegada, não um ponto de partida” (GINZBURG, 2007, p.14). Diante da reflexão, o ofício do historiador se faz também ao construir imagens em busca da verdade histórica, criando paralelos entre fontes e suposições, montando perspectivas para as lacunas e ausências na História.

Contudo, apesar das reflexões e das lacunas apresentadas sobre a comissão, é relevante salientar que a ausência encontrada pode vir de algo intencional visto que se trata de uma comissão de provas de vestibular, portanto, entende-se que deve ser sigilosa. Mas, é justamente a partir dessas ausências que as perguntas se constroem, e mais uma vez nos deparamos com a seguinte pergunta, como ficam as provas encontradas diante desses rastros?

exercendo Medicina do Trabalho , em clínica no Derby e Prof Adjunto (doutor) na UPE UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO.” Disponível: <https://www.linkedin.com/in/walter-tenorio-ferreira-75b87813/>

1.5. A prova como espelho: No imaginário da Branca de Neve

Em A Branca de Neve dos Irmãos Grimm, o espelho é um personagem, e esse tem como característica primordial, responder perguntas. Representando essa comparação analítica, o espelho desse estudo são as provas do vestibular COVEST-PE, este que enquanto fonte se torna a base estrutural da pesquisa vigente, sendo responsável por responder as perguntas do presente estudo.

Ao se entender a prova de vestibular enquanto espelho, nos deparamos com duas rotas de análise: 1) a prova como espelho do que é ministrado no sistema de ensino; 2) prova vista como fonte, portanto, a ela se devem seguir as interrogações da pesquisa. A partir dessas observações entende-se que no campo da História da Educação, essa pode ser vista como uma das fontes essenciais na perspectiva de análise e estudo da História, pois, se trata de um documento produzido nas instituições de ensino, sejam, nas escolas ou nas universidades, e mesmo como exame de admissão nas instituições de ensino superior, a exemplo da prova do vestibular COVEST-PE.

A prova vista a partir da ótica do, reflexo daquilo que é ministrado no sistema de ensino, é justamente o resultado das ações humanas em espaços de educação no tempo, assim como seus métodos, leituras de mundo, e principalmente, avaliação da atividade de ensino e aprendizagem. A prova surge justamente como um medidor, nela devem estar os temas essenciais para determina dinâmica de aprendizagem e é através dela que se mensura o desenvolvimento do estudante. Enxergar a prova enquanto espelho do visto no sistema de ensino, é lhe atribuir o valor de uma função adquirida ao longo do tempo.

A prova vista como fonte, é aquela que deixa de ser resultado de uma dinâmica de aprendizagem e passa a ser objeto de estudo. A prova assim passa a ser um documento, e este deve ser avaliado, não é mais a prova que avalia, ela é avaliada. As indagações a ela são feitas, e lhe atribuem o caráter de espelho. Retomamos aqui ao espelho dos Irmãos Grimm, o espelho quando indagado, ele responde. A prova nessa perspectiva não é mais um elemento qualquer, ela é capaz de atribuir respostas. Ela abre para o pesquisador um leque de possibilidades.

As fontes para a História, assim como para a História da Educação, passaram por mudanças, a “discussão a respeito de fontes escritas, sonoras, iconográficas, pictóricas, audiovisuais, arquitetônicas, mobiliárias, dentre outras” (MELO, 2010, p.13), envolve debates que se estruturam ao longo do século XX, e esse foi fundado principalmente por

Annales⁴. Diante dessa pluralidade percebemos que as fontes ajudam a construir narrativas, e auxiliaram nos percursos da própria História.

Visualizar desse modo, as provas de vestibular enquanto fonte para a História da Educação e espelho do sistema de ensino é aplicar a esta fonte a dimensão de documento histórico-pedagógico, portanto, lhe dar um lugar de destaque na construção dessa narrativa. Nas diretrizes metodológicas e interpretativas existem fases e técnicas de investigação, segundo Berrio,

La aplicación del método histórico exige una serie de fases en la investigación, que resultan imprescindibles para llegar a construir la historia. En cada una de ellas hay que alcanzar unos objetivos determinados y usar unas técnicas que hoy en día se encuentran bastante perfeccionadas. Además, permiten en varias ocasiones, y exigen, compaginar sus técnicas con otras procedentes de ese desarrollo metodológico moderno que tanto estamos repitiendo (BERRIO, 1976, p.449).

Na construção da pesquisa Histórica e no campo da História da Educação é válido ressaltar que existem modelos de análise da investigação científica. Julio Berrio, apresenta que o estudo das fontes desenvolve um processo que inclui fases, e essas visam alcançar objetivos, e esses podem ser alterados dependendo da fonte em estudo, ou da pergunta que se direciona a ele. E essas são diretrizes presentes na análise da história, e aperfeiçoamento da construção dessa ciência.

É de se imaginar que, no âmbito da História da Educação e das fontes consideradas histórico-pedagógicas, as provas se encontram no espectro dos documentos escritos. Diante das reflexões sobre a documentação para o estudo nesse campo científico, cabe buscar entender, possíveis diretrizes de análise e observação para preencher as lacunas da pesquisa. Afinal, lidando com a prova enquanto reflexo do sistema de ensino e fonte documental, é válido atribuir a ela a dimensão de avaliação, essa que é um cruzamento dessas duas propostas de análise, pois, a prova é uma fonte que tem em sua função avaliar, é essencial a ela a sua função. Portanto, atribuída sua função para o sistema de ensino e fonte, são vistas duas perspectivas possíveis: 1) exame de admissão, à medida que instituições de educação aplicam provas para selecionar discentes; e ou; 2) avaliação disciplinar, visto que nos sistemas de educação existem métodos de observação do desempenho escolar, e esses se desenvolvem a partir provas/avaliações aplicadas por

⁴Revista que surgiu no século XX, sob o comando de historiadores como March Bloch e Lucien Febvre, apresentando novas perspectivas metodológicas e de análise para as fontes históricas

disciplina vigente na respectiva instituição de ensino em busca de um resultado, e este é responsável por conferir se o desempenho do discente está satisfatório ou não.

Nos deparamos aqui com uma teia de funções e interpretações de um mesmo objeto. Esse que enquanto espelho reverbera os reflexos do sistema educacional, mas, também, é espelho pois responde perguntas quando atribuído a este o valor de fonte. O mesmo objeto tem enquanto função, a de avaliar, e essa por sua vez se distribui. A avaliação segue caminhos distintos, e interpretações outras.

Nessa dinâmica, entender as provas enquanto fonte abre espaços de reflexão na metodologia de análise da História da Educação. Diante disso, ao estudar as provas selecionadas para o presente estudo, é necessário entender e posicionar essa documentação no campo de análise traçando conexões, com fontes, outras. Nesse caso, além das provas, nos estudos são vistos documentos jurídicos, manuais didáticos, jornais, pois, esses se transformam em ponte de auxílio para interpretação da documentação encontrada.

Retomando assim, a relação comparativa inicial, as rotas que nos trazem a essa noção analítica se cruzam e as provas seguem enquanto reflexo daquilo que é visto a nível de sistema de ensino no país, mas, também são resultado das perguntas que direcionamos a ela. Afinal, as perguntas feitas ao nosso espelho são guias para o estudo e direcionam a interpretação dos resultados. A prova é reflexo daquilo que queremos encontrar, portanto, as perguntas devem ser feitas buscando alcançar um resultado, e essa construção é parte intrínseca ao ofício do historiador.

1.6. Literatura no Vestibular COVEST – PE e o Diário de Pernambuco

Entre possíveis discussões sobre a prova do vestibular COVEST- PE é válido para o presente estudo desenvolver bases de conexão entre a fonte e a sua relação com Literatura. Essa surge enquanto conteúdo presente nos vestibulares, inicialmente, das universidades paulistas, Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), por volta da década de 1980, copiada posteriormente, essa passa a compor exames de admissão nas instituições de ensino superior por todo país (CEREJA, 2005).

Visualizado o marco da década de 1980 na organização dos exames de vestibular e presença da disciplina de Literatura nestes se faz notar que as universidades se

preocupam em aplicar nas suas avaliações conteúdos, que em certo modo, estão inclusos na prática escolar. É nesse direcionamento que “o exame visa a selecionar candidatos ao ingresso em estudos de nível superior, dos quais, supostamente, se espera a consolidação da atividade crítica no âmbito das distintas veredas profissionais” (DAVIL, SCHWARTZ, TRAGINO, 2015, p.216). É também na década de 80 do século XX que começam a se intensificar estudos e pesquisas voltados para educação e sua relação com a literatura (MORTATTI, 2014). Visto isso, percebemos uma relação temporal paralela entre os estudos sobre o ensino de literatura e a sua presença nas provas de vestibular.

Atrás de informações que colaborassem para compreensão da proposta e visando ampliar a discussão sobre a presença da literatura no vestibular, mais precisamente no exame da COVEST-PE em Pernambuco. O presente estudo, como visto anteriormente, se disponibilizou a analisar o jornal, Diário de Pernambuco, esse que foi o único disponível na Hemeroteca Digital, ao qual constava informações a respeito do exame de admissão das universidades federais do estado.

Em matéria no jornal, Diário de Pernambuco, surgem discussões a respeito do vestibular observado, e em meio a documentação encontrada, foram levantados nomes de alguns literatos. É visto a partir das fontes analisadas a relação destes escritores com as provas de vestibular aplicadas no estado de Pernambuco. O primeiro nome encontrado é o de Raimundo Carreiro, e além deste é feita menção a outros que são considerados relevantes para o exame ao longo da pesquisa (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 22 de Agosto de 1990, B.4). Na matéria, além de vislumbrar a presença desses nomes no exame de vestibular é visto que os mesmos seguem presentes no conteúdo ministrado nos cursos de linguagens, nas universidades do estado, a exemplo da Universidade Católica de Pernambuco, e a Universidade Federal de Pernambuco (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 22 de Agosto de 1990, B.4). Encontramos aqui uma possível linearidade entre as universidades pernambucanas mencionadas, o que é ministrado nessas instituições e os exames de vestibular.

Entre nomes encontrados na documentação, para além de Raimundo Carreiro, seguem, Manuel Bandeira, João Cabral de Melo Neto, Machado de Assis, Antônio Manuel de Macedo, Gilvan Lemos, José Nivaldo (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 22 de Agosto de 1990, B.4). Percebe-se que esses se repetem nas fontes de jornal e como será visto a posterior, se cruzam com os dados encontrados nas provas da COVEST-PE analisadas. Desse modo, a partir dos indícios, os escritores encontrados constituem

diretrizes em comum para os currículos acadêmicos das universidades no estado. E no âmbito do vestibular é vista uma operação de reprodução de títulos, autores, e esse “circuito pouco mudou dos anos 1980 até o presente” (DAVIL, SCHWARTZ, TRAGINO, 2015, p.217). É no discurso e na seleção de nomes para compor o vestibular e mesmo currículo acadêmico que nos deparamos com os primeiros indícios da construção de um cânone.

É válido ressaltar que para além da prerrogativa de formação de um Cânone é possível visualizar uma normativa essencialmente masculina na escolha desses nomes, visto que nenhuma escritora foi observada no jornal selecionado. Diante dessa premissa, lidamos aqui com a pergunta, nos deparamos com o espelho que é fonte, e seguimos a observação, aonde estão as escritoras nas fontes? Elas existem nas provas selecionadas, mesmo que não estejam nas fontes de jornal? É possível incluir essa análise comparativa entre os dados observados?

Diante desses tópicos, há de se compreender que a presença da Literatura nas provas de vestibular, contribuiu para: formação de um público leitor, este que sob influência do exame precisava cumprir uma lista de leituras de autores e suas obras; disseminação de um modelo de leituras a partir “de indicações prévias de textos e obras, internalizado e repetido pelos candidatos e seus professores, pelos materiais didáticos e pelos cursos preparatórios” (DALVI; SCHWARTZ; TRAGINO, 2015, p.216). E esses são caminhos que podem ser visualizados nas fontes observadas a medida que há a possibilidade da existência de um padrão de autores presentes e pré-selecionados para a composição das provas de vestibular, visto o cruzamento de informações.

Nessa observação é importante apresentar que o ensino de literatura e o acesso a este é marcado por uma série de paradigmas a serem quebrados. Portanto, no levantamento da documentação é mensurada a existência de uma “proposta oficial” para o ensino de literatura que padroniza os discursos a ela relacionados. A esse modo, é válido explorar “esse território, contestá-lo e transformá-lo” (FONSECA, 2003, p.29), visualizando um modelo de ensino democrático e que contemple os mais diversos grupos sociais.

1.7. O Manual do Candidato: um vestígio da literatura no vestibular COVEST/PE

As provas seguem enquanto componentes de relevância para interpretação dos discursos que formam a História da Educação. As reflexões que englobam a educação permeiam linhas sensíveis para a sua construção, cabe assim traçar caminhos que possibilitem construir bases democráticas, visando a instalação de uma sociedade igualitária, a quebra de senso comum, e das certezas que foram construídas pelas relações de poder ao longo da história no Brasil (SAVIANI, 1999). Portanto, questionar fontes e se propor a estudá-las é redesenhar a História da Educação e os mecanismos de poder que são responsáveis por suas diretrizes. Assim como, a seleção dos autores presentes nas provas selecionadas para o presente estudo.

Visto anteriormente, nos jornais observados para formar um paralelo com as provas e outras fontes, foi encontrado um padrão de literatos, e esses são essencialmente masculinos. O quadro essencialmente masculino por sua vez acaba por contribuir para a construção de um ensino de literatura que fortalece concepções excludentes na formação dos estudantes tanto a nível básico, como superior. É relevante incluir na análise que, uma percepção que exclui escritoras mulheres fortalece as principais concepções dos documentos normatizadores da década de 1990 (PCNs), seguindo em desacordo com a proposta remodeladora da OCEM de 2006. A exemplo disto, encontrada, uma fonte outra, o Manual do Candidato do vestibular COVEST- PE de 2013⁵ percebemos que a ideia de um modelo tradicional de ensino e excludente, segue presente nas diretrizes para os exames analisados. Como é possível visualizar no quadro a seguir,

⁵ Existem diversas ausências quanto aos documentos do vestibular COVEST, principalmente, editais e manuais para os estudantes. Sendo assim, este foi o único documento encontrado dentro o recorte temporal selecionado. Há também a necessidade de se informar que esta pesquisa se desenvolve durante a pandemia de COVID-19, sendo esse um fator que dificulta acesso as informações, documentos e referências.

QUADRO 1 –

Manual do Candidato do vestibular COVEST- PE (2013), conteúdos de Literatura

<p>1 - BARROCO E ARCADISMO 1.1 Padre Antonio Vieira, Gregório de Matos. 1.2 Tomás Antonio Gonzaga</p> <p>2 - ROMANTISMO 2.1 Prosa; José de Alencar, Manuel Antônio de Almeida. 2.2 Poesia: Gonçalves Dias, Castro Alves, Alvares de Azevedo.</p> <p>3 - REALISMO/NATURALISMO 3.1 Machado de Assis. 3.2 Aluísio de Azevedo.</p> <p>4 - PARNASIANISMO/SIMBOLISMO 4.1 Olavo Bilac. 4.2 Cruz e Souza.</p> <p>5 - PRE-MODERNISMO 5.1 Lima Barreto, Monteiro Lobato e Euclides da Cunha.</p> <p>6 - MODERNISMO 6.1 Mário de Andrade, Oswald de Andrade. 6.2 Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade. 6.3 João Guimarães Rosa e Clarice Lispector.</p>	<p>7 - LITERATURA NORDESTINA, MODERNA E CONTEMPORÂNEA 7.1 Graciliano Ramos, Jorge Arado, Rachel de Queirós. 7.2 Ariano Suassuna, Osman Lins. 7.3 João Cabral de Melo Neto, Joaquim Cardozo. 7.4 Leituras recomendadas: Primeiras Estórias • Guimarães Rosa A Hora da Estrela - Clarice Lispector. Os Melhores Contos de Osman Lins - Sandra Mitrini. O Auto da Compadecida - Ariano Suassuna O Primo Basílio - Eça de Queirós. Dom Casmurro - Machado de Assis 7.5 Literatura Portuguesa- Eça de Queirós - Realismo Prosa. Fernando Pessoa - Modernismo Poesia José Saramago - Prosa contemporânea</p>
---	---

Fonte: UFPE/COVEST-COPSET, 2013 (Disponível:

<https://pt.slideshare.net/esquadraodoconhecimento/manual-da-covest-vestibular-ufpe-2013>)

O Manual do Candidato de 2013, último ano das investigações e análise das provas, e mesmo após diversas discussões sobre o ensino de literatura apresenta uma divisão baseada principalmente em conteúdos seguindo os padrões norteadores que se dividem em: Escolas Literárias e Autores. Em análise deste mesmo documento, Livia Suassuna e Thays Silva, discutem o pouco detalhamento do conteúdo apresentado, e como este se baseia no reforço do cânone⁶, evidenciando uma tradição literária baseada principalmente em obras consagradas (SUASSUNA; SILVA, 2019). Além disto, é visto que em nível de currículo “parece indicar um fraco diálogo entre os elaboradores e as ideias e concepções contemporâneas priorizadas no estudo do texto literário, como questões de gênero, raça, etnia, poder, intertextualidade” (SUASSUNA; SILVA, p.370, 2019).

Em uma análise geral no quadro é possível visualizar que o documento segue dividido entre: Barroco e Arcadismo; Romantismo, Realismo/Naturalismo; Parnasianismo/Simbolismo; Pré-Modernismo; Modernismo; Literatura Nordestina, Moderna e Contemporânea; o manual para os discentes, e ou, vestibulandos, define

⁶ Concepção será detalhada posteriormente neste trabalho

tradições literárias que geralmente se estruturam as bases de uma historiografia, essa que por sua vez se preocupa por selecionar autores e obras dos respectivos movimentos literários para sua composição.

Nesse espectro, as escritoras seguem presentes, mas, apenas a partir da categoria, Modernismo, como visto no quadro. O Modernismo aos passos dessa historiografia é recente em acordo com movimentos anteriores. Na historiografia literária o movimento modernista é uma quebra de paradigma a medida que renova a perspectiva literária à época. E essa é uma característica comum nos movimentos de vanguarda, pois, é através deles que nasce a negação do passado e se começa a busca pelo novo. Dessa forma, “limitando-se à literatura, destaca-se o projeto estético (renovação da linguagem) e o projeto ideológico (interpretação da realidade, visão de mundo), que as diferenciam” (ARAÚJO, 2011, p.98). E esses são direcionamentos relevantes nos movimentos à medida que se desenvolvem reflexões sobre a produção artística e sua estruturação.

É possível notar que além da divisão em escolas literárias, no contexto geral do quadro são poucas as delimitações, e essas se fixam em: nome do autor/autora, prosa ou poesia. É apenas na categoria, Literatura Nordestina, Moderna e Contemporânea, na parte de, Leituras recomendadas, que se visualiza algum título de obra. E essa ausência de direcionamento se torna questionável a medida que incentiva um modelo de estudo focado em decorar nomes e definições globais sobre as escolas literárias e quem as compõe. A ausência de mais informações, como obra por exemplo, afeta diretamente o contato do discente com os textos literários, limitando a análise mais completa e profunda, e mesmo crítica, dos autores e suas produções.

Nesses moldes a COVEST-PE contribui para um modelo de ensino de literatura pouco crítico e reflexivo, se posicionando em direção a orientações curriculares que remetem a uma tradição literária, essa que por sua vez, rendeu debates no campo da educação e diretrizes para o ensino da disciplina, como foi visto anteriormente neste estudo ao se mencionar o documento, Literatura⁷. Ocorre que a execução do Manual e seu desenvolvimento segue por colaborar para um direcionamento excludente no campo da análise dessa historiografia literária. Em exemplo disto, é vista a discrepância entre escritores e escritoras no quadro apresentado.

7 Documento escrito por Frederico e Osakabe no ano de 2004 a respeito das diretrizes para o ensino de literatura.

Em uma breve análise dos resultados encontrados no documento, é questionável a presença de escritores e escritoras contemporâneos. Esse fator pode ser caracterizado pelo esforço em se manter uma tradição literária que por sua vez excludente não agrega espaço as demandas plurais da sociedade. Diante desse apego pela tradição, refletir sobre o ser contemporâneo cabe, pois, mesmo que no quadro seja vista a categoria, ainda assim, é possível se tecer críticas a sua organização. Delimitar o Contemporâneo também se trata de buscar autores que falem sobre o seu tempo, no caso, o tempo de cada prova, e nessa perspectiva, o contemporâneo seria o marcador mais recente dentro do eixo de seleção de autores para as provas selecionadas. A partir disso é válido refletir que as “velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2006, p.6). E a contemporaneidade começa a partir dessa busca pelo novo em contraponto a essas velhas identidades, contudo, o que tem de novo na seleção de escritores e escritoras presentes no quadro? Para além de uma literatura dos consagrados? O que de fato é visto como, Contemporâneo, nas provas?

De acordo com direcionamentos outros, esses que por sua vez contemplam a área de linguagem e teoria literária, no espectro da, Literatura Contemporânea, é visto que este se trata de um termo utilizado no campo, mas, que contém determinada periodicidade histórica. Diante disso, Galle soma-se a discussão quando menciona que o,

“O período contemporâneo – o campo do presente – seria caracterizado por produções concorrentes do tipo vanguardista, mainstream e retaguarda, dos quais ainda não está muito claro se eles, em algum momento, serão ‘definitivamente’ consagrados” (GALLE, 2013, p.4)

Mas, é visto que os escritores e escritoras presentes no Manual seguem, em certa medida, a vanguarda de suas respectivas épocas. Contudo, no recorte atual das provas selecionadas e do Manual observado, esses autores se encontram com determinada legitimidade diante da temporalidade e recorte selecionado, visto o ano do documento, 2013. Dessa forma, é possível lhes tirar a roupagem de contemporâneo os direcionando-os a categoria: consagrado. A partir dessa reflexão, é válido discutir, qual é a linha de seleção desses literatos presentes na prova? Como está distribuída a literatura de autoria feminina na prova de literatura da segunda fase do vestibular COVEST-PE?

Escrever faz parte de um mundo sombrio
Ninguém me disse o poder da escrita
até perceber que palavras são capazes de mudar o mundo

(Pâmela Camelo, Recife, 2021)

CAPÍTULO II –

Mulheres Escritoras e letramento: A presença da Literatura de Autoria Feminina na Segunda Fase do Vestibular COVEST-PE (1996-2013)

O que é Literatura? Arte em forma de texto? Uma narrativa ficcional? Forma de expressão? Ciência? A autora Paula Lopes (2021), através da indagação a respeito do que é literatura, menciona que esta é plural, assume diversos significados, conceitos, e que sua expressão artística se faz através da palavra. Rafael Ruiz (2015), acrescenta que a Literatura é conhecimento, mas, se trata de uma forma privilegiada deste, e que com o tempo foi se tornando entretenimento, e pauta de discussões acadêmicas. Mas, para definir trago uma interpretação de Vítor Manuel de Aguiar (1979), para o autor a Literatura não se trata de um jogo, ou um objeto anacrônico. A Literatura é uma atividade artística, esta que através das suas modulações é capaz de exprimir os mais diversos sentimentos, sejam eles, incertezas, angústias, alegrias. A Literatura permanece, enquanto Arte, causando as mais diversas sensações, em variadas circunstâncias, atravessando o tempo, o espaço, a História. Além deste, a definição aplicada por Antônio Cândido, mensura que a,

literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (CANDIDO, 1995, p. 176)

A partir das definições é visto que a literatura impacta a sociedade em suas diversas modulações, portanto, é válido traçar para esse estudo a sua importância e contribuição. A literatura pode ser considerada um fenômeno da linguagem visto que este modelo textual engloba concepções de mundo. Através dessa percepção é possível atrelar a esse fenômeno a sua relevância para a educação visto a sua capacidade de representar manifestações humanas em diversos níveis sociais e cognitivos (SUASSUNA; BEZERRA, 2016). O ensino de Literatura no Brasil, por sua vez, atravessa a história do país, e esteve vinculado, principalmente, as instituições de ensino secundário como: colégios, ginásios, liceus. O desenvolvimento primordial do ensino de literatura no Brasil surge durante o século XIX, em uma tentativa de atribuir às elites locais o conhecimento necessário para encaminhar os filhos desse grupo para o ensino superior, direcionando-os em sua maioria a cursos como Direito e Medicina (CABRAL, 2008). Percebe-se nesse primeiro momento que o acesso ao ensino de Literatura não se encontrava disponível a todos os grupos e espaços sociais.

É válido notar que entre o que é a Literatura e a sua aplicação no sistema de ensino é visto certo distanciamento. As concepções e o uso da literatura para educação vão se modificando a partir das demandas da sociedade, gerenciamento político, impactos da ordem mundial e interesse de grupos dominantes. Dessa forma, diante do cenário brasileiro, a educação se molda ao contexto, e em consequência disto, a forma de se pensar e ensinar a literatura. Portanto, entender esse processo não se trata de algo simples, pois, inclui influências que atravessam avanços e retrocessos na história do país.

2.1. Literatura produzida por mulheres: um debate historiográfico

A leitura é vista como parte essencial da construção escolar, além de atravessar os diversos ambientes sociais. Na prática da escrita e da leitura é visto que existem vários modos de letramento e estes se desenvolvem na sociedade como um fenômeno que abarca toda a complexidade da comunicação. O letramento seria assim a construção de sentidos através do uso da palavra, e nessa pluralidade de sentidos existe, o letramento literário. É através da literatura que se tem uma melhor imersão no mundo da escrita, mas, para que ela seja concretizada é necessário desenvolver sobre esta, o conhecimento educativo (SOUZA, COSSON, 2011).

Esse conhecimento educativo se baseia, em partes, pela construção de uma sociedade letrada e do exercício da linguagem. A escrita ocupa um espaço na construção educativa do conhecimento literário, pois, praticamente, toda possibilidade de comunicação na sociedade contemporânea perpassa por ela. É através da escrita que se armazenam saberes, e se organiza a sociedade, libertando-a dos limites traçados pelo tempo e espaço. “A escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano” (COSSON, 2009, p.16). A escrita, seria um aspecto base para a formação do letramento literário, este que se integra aos diversos modos de letramento e se amplia através do uso da literatura, portanto para Souza e Cosson o letramento literário,

“não é apenas um saber que se adquire sobre a literatura ou os textos literários, mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço” (SOUZA, COSSON, 2011, p.103)

O letramento literário é um processo que ocorre em conjunto com o desenvolvimento histórico e social de eventos como a leitura e a escrita. O letramento seria assim parte do estudo da História, sendo este capaz de construir saberes e criar

potencialidades entre os indivíduos, onde se prepara e constrói identidades, assim como a socialização. O letramento visa a “adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes” (ROJO, 2009, p.100). Dessa forma é visto que, ter domínio sobre as habilidades do letramento desenvolve no indivíduo autonomia crítica e independência social.

Ao se refletir sobre a independência social é possível traçar a trajetória e acesso das mulheres e grupos sociais marginalizados ao processo de letramento. A esses grupos foi negada à instrução, acesso à leitura e escrita em instituições educacionais, liceus, e outros, conseqüentemente à construção de percepções críticas de mundo que só se desenvolvem através dessas habilidades e competências, e dentre essas está a escrita literária. Através dessa narrativa de exclusão na história se fortalece a teoria de que existem hierarquias linguísticas (MIGNOLO, 2000), essas por sua vez se formam a partir de concepções que constituem a relação entre a colonialidade e o poder, pois as hierarquias linguísticas reproduzem diferenças e essas por sua vez representam uma normativa que em uma proposta de interpelação de um povo sobre outro subjuga culturas, modos de vida e mesmo formas de expressar e produzir linguagem.

Na discussão que inclui o letramento e o gênero social se percebe a extensão dessa colonialidade do poder (MIGNOLO, 2000) centralizada no homem branco. Entre as diversas percepções a respeito do letramento há reflexos da colonização no Brasil e esse aspecto segue intrínseco à discussão. Ocorre que os debates mais contemporâneos de gênero, classe, raça na América Latina, a exemplo do movimento Decolonial, são reações a essa colonialidade e se propõem a quebrar paradigmas. Visto assim, refletir sobre as mulheres e letramento, não se desassocia dessa análise, pois é, enxergar pensamentos outros na construção dessa narrativa.

A literatura produzida por mulheres se torna um tema emergente na contemporaneidade e o seu reconhecimento é um passo importante para os estudos de literatura. As conseqüências inevitáveis desse tema de análise atravessam questionamentos como: historiografia literária, noções de cânone, paradigmas estabelecidos pelo valor de mercado nas obras literárias. A esse modo, as noções de crítica literária e gêneros canônicos, vêm sendo levantados a partir de uma pauta feminista revelando problemáticas (HOLLANDA, 1992).

Reafirmando problemáticas a partir das hierarquias que e formam a autora Paula de Almeida Silva, manifesta seu posicionamento,

É preciso sair, encontrar respiradouros que nos tirem desse silenciamento sufocante forçado e impetrado às mulheres, que tenta apagar nossa história, que tenta cercear nosso lugar no mundo. A língua, ao longo de nossa história, serviu e ainda serve, por meio de seu ensino, para calar muitas pessoas. Criando oposições que parecem inexoráveis, a língua vai assim diferenciando pessoas negras e pessoas brancas; pessoas ricas e pessoas pobres; poder ser e não poder ser. Estas imposições que se praticam e se revelam por meio da língua estão tão arraigadas na memória coletiva que se faz difícil e doloroso encontrar alguma fresta para respirar entre tantos estrangulamentos linguísticos, que, por sua vez, se tornam físicos e estes, por consequência, matam. (SILVA, 2018, p.15)

Na exposição de seu pensamento a autora apresenta os silenciamentos a grupos que são considerados marginalizados na sociedade em detrimento de uma hierarquia linguística que reproduz oposições e sobreposições de determinados grupos sociais sobre outros. Desencadeando apagamentos, sufocando narrativas e mesmo, apagando grupos da História.

Através da discussão retomo o apagamento das mulheres na história, pois foi através desse “sufocamento impetrado às mulheres” que o acesso desse grupo ao letramento e o domínio sobre o uso da linguagem literária foi afetado. É a partir dos apagamentos e legitimação de relações de violência e subordinação que há uma tentativa de se amortecer as ideologias em detrimento de uma dominante que faz com que seu valor simbólico seja eficaz nas relações sociais implicando “no reconhecimento pelos dominados da legitimidade da dominação” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.20), por tais motivos que as relações de poder devem ser questionadas.

Entre direcionamentos possíveis na quebra dessa relação de poder, a prática feminista e a sua teoria, surge construindo um direcionamento capaz de colaborar para emancipação feminina visto que a sua proposta permeia a defesa pela da igualdade de gênero ao mesmo tempo que torna explícita as relações de poder na sociedade. Esta se apresenta como um espaço que constrói enfrentamentos, e entre os seus fundamentos estão: a busca pela clareza nos efeitos do gênero em espaços sociais e institucionais, reconhecimento dos conflitos nas estruturas de poder, desenvolver dimensões do gênero a exemplo da relações simbólicas, normativas, subjetivas e institucionais (PORTELLA, GOUVEIA, 1999). Desse modo, essa se torna uma linha de reflexão para este trabalho

visto que a proposta visa desenvolver esses pontos de análise e observação através das práticas de sociabilidade e o debate sobre o gênero e mulheres na sociedade.

Dessa forma, é válido compreender que a escrita da história se apresenta como um espaço de disputa, quem domina a palavra escreve a História. A “segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito” (LOURO, 1997, p.16). Nesse embate se vê a busca pela visibilidade das mulheres e autonomia sobre o letramento como uma possibilidade de participação dessas enquanto agentes ativos na construção da História. As mulheres e seu acesso aos campos de sociabilidade é parte de uma história recente para a categoria e se desenvolve principalmente ao longo do século XX com a consolidação do movimento feminista e as suas ondas.

Traçados esses direcionamentos, a ruptura com a dimensão histórica do masculino se faz necessária. Os esquemas da construção sobre a História se dimensionam muitas vezes sob um espectro de percepções inconscientes de marcadores que se tornam um padrão, controlando as análises dessa ciência. Através disso, são transportadas violências simbólicas, essas que permeiam os estudos e concepções sobre as novas categorias de análise. É vista que a dominação masculina assim se consolida como um espaço de poder, e a ela estão reunidas plenas condições para o seu exercício, questioná-la se torna, desse modo, um ponto de reflexão do presente estudo (BOURDIEU, 2007).

É durante a década de 1960 que há uma expansão de movimentos pela emancipação feminina, através da necessidade dessa categoria se firmar na política de identidades e se consolidar enquanto sujeitos ativos da história. Na procura por seu lugar de direito “grupos tradicionalmente subordinados e excluídos passaram a privilegiar a política e a cultura como palco de embate, com o propósito inicial de tornar visíveis suas histórias” (OLIVEIRA, 2014, p.276). Nesse palco da cultura e letramento literário que se vê a busca pelo domínio dessa forma de escrita, as mulheres seguem assim na tentativa de expandir seus caminhos no mundo das letras.

Diante do cenário, incluindo abertura e debate sobre a emancipação feminina no campo das letras, é visto o surgimento da literatura de crítica feminista. As obras de autoria feminina começam a construir um espaço na contemporaneidade. É assim que as mulheres no campo das letras se inserem inicialmente como aquilo que é estranho ao meio, e a quebra com esse estranhamento se torna um ponto em embate a medida que,

na literatura de autoria feminina, como na literatura de autoria negra ou africana, percebe-se a existência de um discurso de alteridade político, na medida em que seus representantes se assumam e se declarem como tal, isto é, como negros, negras, africanos, africanas, ou seja, como parte de uma etnia não prestigiada ou como mulheres. A literatura de autoria feminina se constitui naquelas obras em que a literatura se exerce como tomada de consciência de seu papel social. (LOBO, 1999, p.6)

É visto assim uma busca por espaços e diante da formação do letramento literário, verifica-se que a literatura de autoria feminina foi inicialmente impactada pelo feminismo. A partir disso, “inicia-se a visão da mulher como consciente de si, repleta de discursos novos, diferentes dos pregados até então pela sociedade patriarcal, o que a insere na história da literatura” (SILVA; COQUEIRO, 2015, p.203). Impregnadas dessa nova perspectiva sobre a escrita literária, as mulheres aos poucos, se consagraram.

Dessa forma, entre o final do século XX e início do século XXI, na construção da Literatura Brasileira, são vistas que as tendências criativas desse campo contemplam as novas representações do mundo moderno e a quebra de seus paradigmas. Em detrimento das tendências surgem textos “cujo teor, em maior ou menor grau, apresentavam duas preocupações recorrentes: a representação da realidade e a abordagem da angústia experimentada pelo sujeito pós-moderno” (BRITO, 2010, p.62). A ascensão feminina e a mulher na literatura são assim pautas de desconstrução de uma ordem que anteriormente já se encontrava estabelecida e consolidada.

Em consonância a esse discurso, é possível visualizar que a busca pelo domínio das mulheres no mundo das letras se faz, e já no século XIX existem “mulheres que escreveram, que desejaram viver da pena, que desejaram ter uma profissão de escritoras, eram feministas” (MUZART, 1999, p.247). Elas poderiam ser assim caracterizadas enquanto feministas simplesmente por tentarem subverter as posições de dominação à época. Diretamente ligadas a literatura, é visto que na escrita surgia uma proposta de emancipação feminina. É válido assim vislumbrar que as ondas pela emancipação feminina também construíram estruturas para essa emancipação, sendo reflexo das necessidades da sociedade em determinados momentos.

No Brasil por exemplo, as ondas feministas marcam a ascensão das mulheres, partindo da ampliação e inclusão do grupo à educação e surgimento dos primeiros jornais, escritos e produzidos por mulheres, a busca por mais espaços na sociedade se amplia. No contudo no movimento de mulheres, há um grupo predominante, feminismo burguês. É

nesse momento que se vê surgir embates nas propostas para o feminismo. A exemplo, é visto o caso da escritora Ercília Nogueira Cobra (1891-1938),

que no importante ano da Semana de Arte Moderna, lançava seu primeiro livro, *Virgindade inútil – novela de uma revoltada* (1922), dando início a uma obra polêmica que pretendia discutir a exploração sexual e trabalhista da mulher, e provocou intenso debate e muita crítica entre os contemporâneos. Ercília publicou ainda *Virgindade anti-higiênica – Preconceitos e convenções hipócritas* (1924) e *Virgindade inútil e anti-higiênica – novela libelística contra a sensualidade egoísta dos homens* (1931), tendo sido detida várias vezes pelo Estado Novo, chegando a ser presa por suas idéias (DUARTE, 2003, p.161)

No espectro da literatura, percebe-se a consolidação das mulheres nesse campo, mesmo que suas ideias fossem vistas como controversas, auxiliaram e abriram espaços de debate. Nesses embates nos deparamos com um feminismo que levanta pautas sobre a revolução sexual, é visto o fortalecimento da escrita literária e participação de mulheres no campo político (DUARTE, 2003).

O movimento feminista e as pautas pela emancipação feminina e sua ascensão ao mundo das letras atravessa assim a narrativa da história do país. A exemplo, durante o regime ditatorial no Brasil, são vistas literatas a frente de um movimento que se revelava contrário ao governo, ou mesmo que apoiava o governo vigente como Rachel de Queiroz. Nélida Piñon, escritora que formou seu nome à época, tece sua crítica ao regime vigente, quando lança o livro de contos, *Sala de Armas*, 1981. (DUARTE, 2003). É visto assim, que além de ocupar a narrativa literária as mulheres seguem discutindo e participando da própria narrativa política do país.

Após a efervescência do movimento feminista, ao final do século XX há uma expressiva disseminação de estudos sobre mulheres e mulheres na literatura. Surgem os primeiros encontros nacionais, como o evento, *Presença da Mulher na Literatura*, que entre os anos de 1987 a 1989, foi sediado em João Pessoa, Porto Alegre e Florianópolis. É criado o GT Mulher na Literatura da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), em 1986, este que se torna um dos maiores espaços de socialização de pesquisas no campo, e esses marcadores contribuem para a valorização e disseminação da literatura de autoria feminina no país (HOLLANDA, 1992).

Diante dos debates e reflexões a respeito da literatura de autoria feminina, letramento, letramento literário, impactos do movimento feminista na representação das mulheres na literatura. Cabe trazer à tona como se encontra essa literatura de autoria

feminina nas provas do vestibular COVEST-PE, visto que essas provas enquanto espelho pode significar uma representação e recorte do debate que se desenvolve.

2.2. Escritoras no vestibular da COVEST-PE (1996-2013): Quadros e Gráficos

O recorte temporal selecionado para análise e observação das provas de literatura do Vestibular COVEST-PE, é contemporâneo aos debates a respeito do ensino de literatura e políticas públicas educacionais normatizadoras do sistema de educação no país, a exemplo da LDB de 1996 e PCNs. Além desses, é vista que a transição entre o século XX e XXI, é marcada por um processo de solidificação do debate feminista e a emancipação da mulher, conseqüentemente se ampliaram os espaços de letramento literário a essa categoria. A partir disso, as provas em análise fazem parte desse que é considerado um espectro do embate nacional a respeito do ensino de literatura e ascensão das mulheres ao mundo das letras.

Entre os 19 anos de provas analisados, apesar de se vislumbrar uma expectativa positiva dos resultados pela aparente consolidação das mulheres no campo das letras, poucas foram as escritoras encontradas em detrimento de um quantitativo consideravelmente superior de autores do gênero masculino. No panorama dessas provas as principais autoras encontradas foram, Rachel de Queiroz, Clarice Lispector e Cecília Meireles. A partir desse resultado majoritário são vistas, Nélida Pinõn, Fátima Quintas, Marina Colasanti, Adélia Prado e Lygia Fagundes Telles. Há também escritoras de língua estrangeira como Jane Austen e J.K.Rowling, e pintoras a exemplo de Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, contudo, esse estudo irá se atentar a apenas escritores e escritoras em língua portuguesa, não se aplicando ao estudo outras áreas do campo artístico a exemplo de cinema, pintura, ou até mesmo, estudiosos e pesquisadores desses respectivos temas. Nesse caso, são retirados do estudo aqueles nomes que não contemplem essas categorias: escritora ou escritor de literatura em língua portuguesa.

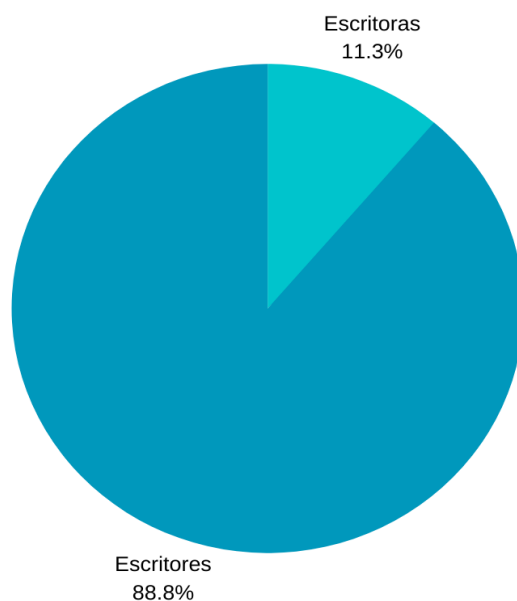
A partir desses direcionamentos, o estudo levanta que ao todo foram encontradas, oito escritoras em língua portuguesa, em detrimento de aproximadamente 70 escritores observados no levantamento, marcando assim uma disparidade de gênero, contribuindo para se questionar os resultados esperados, visto que a previsão seria que houvesse um equilíbrio entre estes. O recorte observado na perspectiva de uma ascensão das mulheres ao mundo das letras, previa uma maior amplitude e presença da literatura de autoria

feminina. Contudo, em contrário as expectativas, são vistas ausências dessa literatura da prova do vestibular COVEST-PE.

Apresentados os nomes, foram encontrados no total, 78 escritores e escritoras, em língua portuguesa, sendo válido abordar que seguem presentes autores e autoras de outras nacionalidades e línguas, contudo, como o estudo se coloca a estudar políticas públicas brasileiras foi vista a necessidade de contemplar apenas esse recorte. Em porcentagem, de um total de 100% foram destinados aos escritores 88,75% dos nomes observados nas provas e 11,25% de escritoras. Assim, percebe-se que a porcentagem destinada a literatura de autoria feminina se encontra distante de uma equiparação dentro do quadro analisado, visto que há uma diferença de aproximadamente 40% para se completar metade do escopo. Nesse resultado é possível levantar que a prova de literatura da segunda fase do vestibular COVEST-PE, entre os anos de 1996 e 2013 é essencialmente masculina, marcando assim ausências nesse espaço de formação literária.

Diante dessa reflexão, para melhor visualização das porcentagens encontradas, foi construindo o gráfico a seguir,

Gráfico 1 – Porcentagem de Escritores e Escritoras indicadas nas provas da segunda fase do vestibular COVEST-PE (1996-2013)



Fonte: Provas de Literatura da Segunda Fase do Vestibular COVEST-PE (1996-2013), por Pâmela Camelo.

No gráfico apresentado ficam delimitadas as divisões percentuais entre escritores e escritoras marcando as porcentagens aproximadas. Diante disso, cabe delimitar como se encontram essas escritoras que seguem com aproximadamente 11% da prova. As oito escritoras em língua portuguesa encontradas foram, Adélia Prado, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Fátima Quintas, Lygia Fagundes Telles, Marina Colasanti, Nélida Pinõn, Rachel de Queiroz. Contudo é visto que algumas se sobressaem a partir dos resultados obtidos. As autoras mais citadas nas provas foram, Cecília Meireles, Clarice Lispector e Rachel de Queiroz, isso se faz pois, ao longo dos anos de aplicação dessas provas essas escritoras estão presentes em praticamente todos os recortes analisados, e, Adélia Prado, Fátima Quintas, Lygia Fagundes Telles, Marina Colasanti, Nélida Pinõn, ficam em uma posição secundária visto que em suma a maioria delas foi citada apenas uma vez ao longo de todos os anos de prova observados.

Em uma análise comparativa, diante da quantidade de citações ao longo do estudo e análise das fontes, cabe observar quantas vezes as autoras foram citadas por prova, e até mesmo traçar uma comparação entre os nomes que seguem previstos no Manual do Candidato encontrado e discutido anteriormente, como pode ser visto no quadro a seguir:

QUADRO 2 –

Comparação entre a Presença de Autoria Feminina no Manual do Candidato de 2013 e a Presença de Autoria Feminina nas provas no Vestibular COVEST-PE, 1996-2013

Nome da Escritora	Presença de Autoria Feminina nas provas no Vestibular COVEST-PE, 1996-2013	Presença de Autoria Feminina no Manual do Candidato de 2013
Cecília Meireles	Presente	Presente
Clarice Lispector	Presente	Presente
Rachel de Queiroz	Presente	Presente
Adélia Prado	Presente	Ausente

Fátima Quintas	Presente	Ausente
Lygia Fagundes Telles	Presente	Ausente
Marina Colasanti	Presente	Ausente
Nélida Pinõn	Presente	Ausente

Fonte: Provas de literatura da Segunda Fase do Vestibular COVEST-PE (1996-2013), por Pâmela Camelo

A exemplo do Quadro 2, Cecília Meireles, Clarice Lispector e Rachel de Queiroz, estão presentes no Manual do Candidato, contudo, Adélia Prado, Fátima Quintas, Lygia Fagundes Telles, Marina Colasanti, Nélida Pinõn não seguem presente no documento. A partir disso leva-se em confirmação a tese de que, Cecília Meireles, Clarice Lispector e Rachel de Queiroz, são as autoras mais citadas ao longo da análise das fontes. Sandra Mitrini é vista no Quadro 1, no caso, no Manual de 2013, mas, ela se enquadra como pesquisadora, estando em distanciamento da proposta de literatura de autoria feminina, observada no presente estudo.

Desse modo, visto o quadro comparativo, é válido apresentar como seguem distribuídas as escritoras entre os 19 anos de provas do vestibular em estudo. O quadro a seguir se encontra dividido nas seguintes categorias: Escritoras, Anos das Provas, Citações por Questão, Obras Mencionadas.

QUADRO 3 -

Escritoras e sua distribuição nas provas de Literatura da Segunda Fase do Vestibular COVEST-PE (1996 – 2013)

Escritoras	Ano das Provas	Citações por questão	Obras Mencionadas
Cecília Meireles	1997	1 citação	Autora é citada no corpo da questão mas não consta obra; Não consta informação, é vista uma poesia, mas sem referência a obra, ou título da poesia, contém apenas nome da autora; Idem; Idem; Idem; Poemas Motivo e Retrato; Poema Retrato, livro Poesia Completa;
	1998	1 citação	
	2001	1 citação	
	2002	1 citação	
	2004	1 citação	
	2005	2 citações	
	2012	1 citação	
Rachel de Queiroz	1998	1 citação	No enunciado não menciona obras, mas ao longo da questão é visto O Quinze, Dora Doralina e Memorial de Maria Moura; Não são vistas obras no enunciado, mas, na questão se percebe as seguintes obras O Quinze e Memorial de Maria Moura; Memorial de Maria Moura; O Quinze, João Miguel, Caminho de Pedras As Três Marias, Dora, Doralina; Memorial de Maria Moura, O Quinze; Memorial de Maria Moura; O Quinze, Memorial de Maria Moura; Citação do nome da autora, mas sem referência a texto literário; Não são vistas obras no enunciado, mas, na questão se percebe as seguintes obras: O Quinze; João Miguel; Caminho de Pedras; As Três Marias; Dôra, Doralina; Memorial de Maria Moura; Citação do nome da autora, mas sem referência a texto literário;
	2000	1 citação	
	2001	1 citação	
	2003	1 citação	
	2004	2 citações	
	2005	1 citação	
	2007	1 citação	
	2009	1 citação	
	2011	1 citação	
2013	1 citação		
Clarice Lispector	2002	1 citação	Excerto de obra, mas, sem informação; A Hora da Estrela;
	2003	1 citação	

	2004	1 citação	Não consta informação, é vista um excerto, mas sem referência a obra, ou título; Menino a bico de pena (conto); Macaco (conto); A Hora da Estrela; O búfalo (conto); A Hora da Estrela; A Hora da Estrela; A Hora da Estrela; A Hora da Estrela;
	2006	1 citação	
	2008	3 citações	
	2009	1 citação	
	2010	1 citação	
	2011	1 citação	
	2013	1 citação	
Nélida Piñon	1999	1 citação	Citação do nome da autora, mas sem referência a texto literário;
Fátima Quintas	2012	1 citação	Qual o rosto de hoje? – Jornal do Comercio/Recife)
Marina Colasanti	2013	1 citação	Um espinho de marfim e outras histórias;
Lygia Fagundes Telles	2013	1 citação	Citação do nome da autora, mas sem referência a texto literário;
Adélia Prado	2013	1 citação	Poema, Com Licença Poética.

Fonte: Provas de literatura segunda fase da COVEST-PE de 1997 a 2013, por Pâmela Camelo.

A partir desse quadro, é observado como as escritoras se distribuem por todas as provas exceto no ano de 1996, pois, nesta prova nenhuma escritora é mencionada. Ao longo dos anos, as escritoras são reduzidas a no máximo 3 menções, esse recorte só é alterado no ano de 2013, quando é vista maior quantidade de citações e autoras presentes, contabilizando seis escritoras na mesma prova. Mas, como apresentado anteriormente, existem autoras que se fazem mais presentes do que outras, como no caso de Rachel de Queiroz com 13 citações totais por questão, Clarice Lispector em 11 citações por questão, Cecília Meireles com 10 citações por questão. Nélida Piñon, Fátima Quintas, Marina Colasanti, Adélia Prado e Lygia Fagundes Telles, são citadas apenas uma vez ao longo do estudo de todas as fontes.

Cabe, ressaltar que em paralelo a presença de literatura de autoria feminina, em média os literatos homens são distribuídos e citados 30 vezes por prova. Em cálculo, a porcentagem das escritoras mencionadas declina, visto que se torna praticamente uma relação de 30 para 3, sendo assim, 90,91% de escritores por prova e 9,09% de escritoras

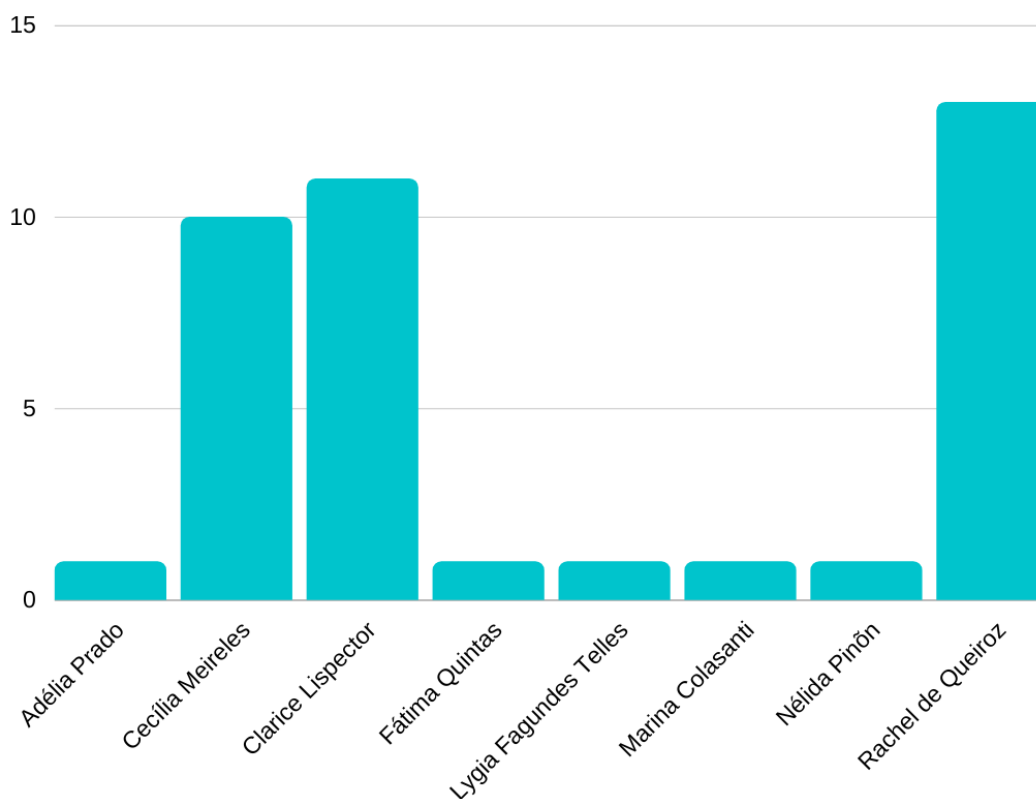
por prova. Entre as subjetividades presentes através dos resultados encontrados é possível propor a existência da construção de cânone nas provas da COVEST-PE, mesmo que, um cânone brasileiro, e ou regional, existem legitimações que são traçadas e compõem o quadro de escritoras e escritores nessas provas, esses que se repetem e se sobressaem quantitativamente.

Retomando o Manual do Candidato presente no Quadro 1, os dados permanecem. Os escritores citados se distribuem em 34, e três são as escritoras. Apesar de haver um quantitativo de autores maior em relação as autoras encontradas, a média geral segue próxima, com uma relação de 34 para 3, ou, 91,9% e 8,10%, respectivamente. Desse modo a média persiste marcando assim a disparidade de gênero presente neste estudo.

Em relação as autoras também é considerada a possibilidade de haver um cânone, visto a disparidade entre as mesmas, como visto no gráfico a seguir:

Gráfico 2 –

Quantidade de citações das Escritoras indicadas nas provas de Literatura da segunda fase do vestibular COVEST-PE (1996-2013)



Considerados esses dados, a proposta visa se debruçar através das questões de cânone percebendo a necessidade de se desenvolver um aprofundamento dos resultados encontrados. É relevante refletir que as noções de cânone não apenas atravessam o gênero na sociedade brasileira, mas também, a raça e a classe, pois, esse se trata de um fenômeno marcado pela formação colonial no Brasil, conseqüentemente, pelas dimensões de poder formadas por essa estrutura, limitando os espaços de letramento literário e acesso a este. Apresentados esses resultados, há de se perceber que o vestibular da COVEST-PE, são fomentadas as questões em debate.

2.3. O cânone das Escritoras: As escolhidas para o vestibular COVEST-PE

Há quem diga que o masculino e o feminino tratam-se de uma construção, e essas definições delimitam as relações de poder na sociedade. A história das mulheres é percebida à medida que as desigualdades marcam as estruturas e definem as vivências. Criticar as representações ligadas ao ser feminino, e ou ser mulher, surge a partir de conflitos sobre essa categoria e a sua construção social. Dessa forma é válido dizer que as representações do feminino marcam falhas no sistema, pois, essas internalizam a ideia do ser mulher e do se fazer mulher, ideias essas que seguem distantes do real, ou do que é ser mulher na prática e na vivência. As construções simbólicas que delimitam representações desse imaginário se posicionaram ao longo da História ao definir papéis e marcar a estruturas de dominação, principalmente, a masculina (TELLES, 2012).

Ocorre que o ser mulher esteve relacionado ao imaginário masculino a medida que eram homens que escreviam sobre as mulheres, à mulher foi designada ao mundo particular, ela é vista assim enquanto transgressora, portanto, deveria de ser controlada. A ela é delimitado o lugar da subversão, portanto foi submetida ao masculino, e se torna dessa forma seu objeto textual e de imaginário. A ascensão do romance e da vida burguesa marca esse locus, é dessa forma que começa-se a excluir a mulher da produção, ela se torna a personificação do lugar privado, esse que também passa a ser visto enquanto propriedade (TELLES, 2012).

Stuart Mill (2021) menciona, em sua, obra que os princípios que formaram a instância de subordinação seguem erradas em si mesmas. Dessa forma, superar essa dinâmica entre as relações de gênero na sociedade seria um caminho em busca pela igualdade, essa que por sua vez deve ser formada distante dos privilégios de uns, e da suposta incapacidade de outros, visto as diretrizes à época. Diante disso, refletir sobre a

construção da autoridade masculina sobre o feminino se faz a medida que se constroem verdades nos moldes da organização social, afinal, essas diretrizes sujeitam regras e discursos que impediram historicamente a mulher de acessar espaços outros na sociedade, sejam, espaços públicos e mesmo, assuntos políticos, estando a elas ligado o destino do obedecer e aceitar uma estrutura que é condizente com o privilégio de outro, este que se vale dessa dinâmica e se preocupa em consolidá-la (MILL, 2021)

Nessa dinâmica das construções sociais e de como foi delegada a mulher esse lugar de subordinação é perceptível que existem instâncias que são responsáveis pelo apagamento da categoria. Pensar nas mulheres escritoras é dar voz e abrir espaços na construção das narrativas na sociedade. Dessa forma, indo na contramão de um discurso masculino e patriarcal a mulher nas letras se faz à medida que quebra paradigmas sociais e amplia debates a exemplo do cânone.

A literatura e o cânone formam uma relação que construída historicamente marca as dimensões da sociedade brasileira, assim como a própria concepção de colonização. Conectar a construção do Cânone a esse processo histórico se faz, pois, foi a partir da construção de hierarquias sociais fundamentadas sob o espectro desse recorte que se constituiu o cânone no Brasil. A partir disso, Muzart vislumbra que,

“A questão do cânone é estudada por vários autores e pela crítica e teoria contemporâneas. Na verdade, tratar do assunto é abordar questão na ordem do dia e incrustada na discussão contemporânea do colonizado vs. colonizador” (MUZART, 1995, p.85).

As estruturas da colonialidade deixam marcas, e essas seguem definindo dimensões sociais na contemporaneidade, perpetuando dominações que exercem uma violência simbólica diante dos povos que foram colonizados. A colonização além de explorar economicamente territórios, deslegitima e apaga concepções culturais dos colonizados, ocultando assim toda a forma de linguagem nativa em detrimento da europeia, no caso, do colonizador. Dessa forma, como parte de um padrão colonial, existe um padrão de poder, este que é europeu, falocêntrico e que delimita a diversidade de produção cultural e de conhecimento (QUIJANO, 2005) e o cânone no Brasil se forma acerca desse lugar.

Diante disso, incluir a literatura de autoria feminina enquanto parte desse cânone se faz a medida que é possível questionar os caminhos da escrita literária. A Literatura faz parte da formação da humanidade e ganha forma a medida que as perspectivas da

sociedade são alteradas. A literatura assim, carrega consigo esse carácter universalizante, contudo, em determinados recortes históricos e culturais essa universalidade foi modificada e mesmo redirecionada no decorrer da história. E é a criação de parâmetros para a literatura que por vezes colocou as mulheres nesse lugar do marginal. Digo isso pois, os padrões estéticos e culturais direcionam, mesmo na atualidade, o que é ser uma boa literatura. A escrita das mulheres que ganha corpo e se consolida, acaba assim por constituir principalmente ao longo do século XX, parte desse lugar de letramento literário e se adapta aos ciclos de legitimidade, e essa pode ser uma possível explicação para presença das escritoras nas provas de vestibular observados, a partir da discussão anteriormente apresentada.

É válido assim refletir que, mesmo que as mulheres em parte da história tenham carregado esse subalterno (SPIVAC, 2010) é vista que há entre as escolhidas para compor as provas da COVEST-PE, as que mais aparecem, e que supostamente, fazem parte do cânone do vestibular selecionado, ao menos seguem legitimadas por ele. No campo do objeto em estudo, é importante ressaltar que apesar dos pormenores que envolvem o debate de gênero e mesmo que haja em comparação aos escritores do gênero masculino e as escritoras, Cecília Meireles, Clarice Lispector e Rachel de Queiroz, estão em um lugar de privilégio em comparação as outras autoras que marcam presença, mas, foram mencionadas de forma simplória e pouco contemplativa.

No Quadro 3, Nélida Piñon, Fátima Quintas, Marina Colasanti, Adélia Prado e Lygia Fagundes Telles, podem ser vistas como uma presença nas provas, pois, apesar das poucas menções ainda são citadas. Mas, é válido pensar, até que ponto a citação pode ser considerada uma presença? O caso mais crítico dentre as escritoras, é o Nélida Piñon, que é mencionada citando um outro autor, nenhum sinal da presença de sua obra ou produção foi encontrado, nesse caso, ela seria dentre as autoras citadas, uma escritora marginal? Mesmo sendo ela uma membra da Academia Brasileira de Letras (ABL)?

O exemplo de Nélida Piñon causa estranhamento a medida que ela ocupa um lugar de legitimidade política que segue fora do campo do vestibular. Entre as autoras mais citadas por exemplo, Cecília Meireles e Clarice Lispector, não chegaram a ocupar uma cadeira na ABL. Contudo, vale-se mencionar que Clarice não se candidatou e Cecília⁸ mesmo que premiada pela ABL não viu o espaço aberto para as mulheres em

8 “Nos anos 50, quando atingia o auge da glória, Cecília tinha todos os méritos, livros e condições para entrar na ABL (mas não entrou, porque naquela época a mulher nela ainda não era admitida, o que só veio

vida, visto a clara restrição ao gênero feminino na academia. Este espaço fora aberto as mulheres somente em 1977 com a nomeação de Rachel de Queiroz (RUY, 2016). Segue aqui a suposição da formação de um Cânone do Vestibular COVEST-PE, esse que é formado a partir das premissas dos colaboradores e editores das provas.

Há de se indicar que a Literatura é mutável e suas definições podem ser construídas e destruídas, o que significa que o ser cânone pode ser alterado (PERRONE, 2016). Desse modo, dentre as escolhidas para compor o vestibular analisado, temos as canônicas, as que são mais revisitadas ao longo das provas. Mas, é válido mensurar que isso não reduz o impacto na construção da historiografia literária das demais autoras mencionadas, esse fator apenas reflete um espectro de observação no recorte estudado.

2.4. Rachel de Queiroz: e sua presença no vestibular COVEST-PE

A literata Rachel de Queiroz segue entre as autoras mais citadas ao longo dos 19 anos de prova. É Rachel a primeira mulher a fazer parte da Academia Brasileira de Letras (ABL), e sua presença nessa instituição decorre de um movimento encabeçado por mulheres que buscavam a participação feminina nesse espaço de letramento. Anteriormente a Rachel de Queiroz outras escritoras chegaram a se candidatar a exemplo de Amélia Beviláqua e Dinah Silveira Queiroz (BARRETTO, 2020), contudo, sem sucesso.

No Quadro 3, a autora marca presença em 10 anos de provas estudadas, o que significa que esta segue citada em aproximadamente 50% das provas do vestibular COVEST-PE, além de ser mencionada no Manual do Candidato do ano de 2013. Em comparação a presença da Literatura de Autoria Feminina no contexto geral da prova, Rachel é *bem* visualizada no decorrer das provas, sendo a literata com mais obras mencionadas, pois, infelizmente, poucas são as obras e títulos citados de outras autoras.

Em detrimento das poucas menções a títulos, a produção de Rachel é contemplada a medida que é vista uma negligência em relação as outras autoras, pois, mesmo as mais citadas, como no caso de Clarice Lispector e Cecília Meireles, as respectivas escritoras não têm as suas obras “tão” mencionadas quanto Rachel de Queiroz, e mesmo títulos bem definidos. A exemplo é possível observar no quadro a seguir as obras da autora ao longo dos anos de prova em que fora citada:

a acontecer no dia 4 de novembro de 1977, com a posse de Rachel de Queiroz)”. Disponível em: <https://www.academia.org.br/artigos/cecilia-meireles-deusa-e-poeta>

Quadro 4 –

Rachel de Queiroz e sua obra nas provas de Literatura da Segunda Fase do Vestibular COVEST (1996-2013)

Título de obra	1998	2000	2001	2003	2004	2005	2007	2009	2011	2013
O Quinze	●	●	X	●	●	X	●	X	●	X
Dora Doralina	●	X	X	●	X	X	X	X	●	X
Memorial de Maria Moura	●	●	●	X	●	●	●	X	●	X
João Miguel	X	X	X	●	X	X	X	X	●	X
Caminho de Pedras	X	X	X	●	X	X	X	X	●	X
As Três Marias	X	X	X	●	X	X	X	X	●	X

LEGENDA: Presença Título de obra ●
Ausência de Título de obra X

No quadro é possível visualizar como segue a presença de Rachel de Queiroz e sua obra ao longo das provas analisadas. Neste caso, é visto que de dentre os 19 anos de provas estudados, são apenas 10, os anos de prova em que a autora é mencionada, contemplando assim, 1998, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2007, 2009, 2011, 2013. As obras mais citadas em sequência são: Memorial de Maria Moura, presente em sete dos anos mencionados; O Quinze, com seis menções; Dora Doralina, com três menções; João Miguel, Caminho de Pedras e As Três Marias, ambos com duas menções.

A trajetória da escritora no campo das letras começa desde sua infância, pois, ainda jovem Rachel de Queiroz já tinha acesso a literatos de renome, a exemplo de seu primo José de Alencar, este que em vida era membro de sua família por parte materna. Por se tratar de uma escritora que vinha de uma estrutura familiar influente financeiramente e politicamente, Queiroz adentrou em espaços de letramento literário com mais facilidade, apesar de ser uma menina e ter pouca idade (GUERELLUS, 2011).

A literata nasceu no Ceará e é perceptível traços dessa nordestinidade em sua escrita. Além deste, é visto o debate de gênero nas suas obras, essa que possivelmente é uma influência que marca à época a medida que a sociedade do século XX avança com a

discussão dos movimentos feministas e busca pela emancipação feminina. Diante desse recorte é válido se refletir sobre o lugar da mulher da elite, é nesse momento da história que essas mulheres começam a adentrar nos espaços públicos da sociedade brasileira, podendo até mesmo viver as suas intenções intelectuais em ambientes externos e institucionais, indo em contraponto ao espaço privado ligado a dimensão familiar (ELEUTÉRIO, 2005). Portanto, se afirma, que a dimensão social e de classe auxiliou a autora no seu processo de ascensão ao mundo da literatura.

Desse modo, a escrita de Queiroz atravessa uma transição da sociedade, essa que constitui novos direcionamentos e discursos sobre a ordem social. A respeito da sua relação com a região nordeste, é possível posicionar a autora no “caminho entre a construção do Nordeste como um espaço de tradição, um espaço de saudade do mundo do sertão dos seus antepassados, e o Nordeste como espaço da revolução social” (ALBUQUERQUE, 2001, p. 145). Isso significa dizer que a narrativa que atravessa a sua escrita é marcada por essa, a dualidade.

O Quinze, foi a obra que representou o início da carreira de Rachel de Queiroz, esse é segundo título mais citado da autora ao longo das provas de vestibular observadas como visto no Quadro 4. Na década de 1930 a obra é lançada, e a partir dela são abertas portas e círculos de socialização à Queiroz, para além do Ceará. A autora já seguia colaborando com a imprensa à época, escrevia crônicas e participava dos espaços de letramento literário na sua região. Recém-formada na Escola Normal a autora segue buscando ampliar sua rede de contato e socialização. Produzindo e financiando inicialmente a publicação de seus livros com ajuda de seu pai, Rachel vislumbra direcionar sua obra a alcançar o mercado editorial do eixo Rio-São Paulo, expandindo os seus horizontes no ambiente literário e se consolidando no âmbito nacional (GUERELLUS, 2011).

Contudo, apesar de O Quinze, ser considerado o marco zero de Rachel de Queiroz, essa não é a sua obra mais citada, ficando atrás do Memorial de Maria Moura, este que se repete ao longo de sete dos dez anos em que a autora é mencionada nas provas. Entre os seus livros mais citados temos duas obras que marcaram o início e o fim da produção literária de Rachel, sendo Memorial de Maria Moura, o seu último romance. Quase que como uma canção de despedida, mais precisamente no ano de 1992, a obra é publicada. Em sua história o título da produção carrega consigo os enunciados do que se fala, são

memórias de uma personagem que chamada Maria Moura vivencia a narrativa de Rachel de Queiroz, essa que se caracteriza por suas representações do nordeste (GOMES, 2009).

Diante dessa perspectiva, ao “escrever Memorial de Maria Moura, Rachel de Queiroz, valendo-se de suas memórias, resgata o cangaço, condição social com a qual ela estivera em contato, principalmente por ter nascido e se criado no Nordeste brasileiro” (LANGARO, 2000, p.64), portanto, consegue incluir as dinâmicas desse espaço em suas produções. Em direção a essa pequena demonstração de como se desenvolveu a obra de Queiroz é que se percebe os caminhos que a conduziram na composição de um espaço de legitimação no mundo dos canônicos, pois, ela além de ter excelência em sua escrita e estar nos espaços de letramento literário desde muito nova, teve auxílio de sua família e alçou ainda em vida a entrada no eixo de produção literária migrando ao centro-sul do país, o que lhe proporcionou o impacto nacional de sua obra.

2.5. Clarice Lispector: e sua presença no vestibular COVEST-PE

Clarice Lispector, diferente de Rachel de Queiroz, não tem uma amostragem de obras citadas nas provas do vestibular selecionado, a única visualizada fora, A Hora da Estrela, restringindo a citação da autora a títulos de seus contos. Entre os contos mencionados foram vistos, Menino a bico de pena, Macaco e O búfalo. E esses se repetem ao longo dos nove anos em que Clarice se faz presente na documentação avaliada.

É possível observar no quadro a seguir como se encontra a distribuição da produção da autora e os anos em que esta foi citada,

Quadro 5 – Clarice Lispector e sua obra nas provas de Literatura da Segunda Fase do Vestibular COVEST (1996-2013)

Título de conto ou obra	2002	2003	2004	2006	2008	2009	2010	2011	2013
A Hora da Estrela	x	●	x	X	●	●	●	●	●
Menino a bico de pena	x	X	x	●	x	x	x	x	x
Macaco	x	X	x	X	●	x	x	x	x
O búfalo	x	X	x	X	●	x	x	x	x

LEGENDA:

Presença de Título de obra ●

Ausência de Títulos X

Entre os 19 anos de provas, Clarice Lispector, marca presença em pouco menos de 50% do quadro geral da documentação. Sendo assim, em perspectiva global em quase que uma equiparação a Rachel de Queiroz, é possível considerar que esta segue bem visualizada no quadro de autores de acordo com a citação por ano de prova, onde ela segue incluída na listagem que compõe, 2002, 2003 2004, 2006, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2013. Além de também ser contemplada no Manual do Candidato de 2013, como visualizado anteriormente.

A Hora da Estrela (1977), se trata do último romance de Clarice Lispector, assim como, Memorial de Maria Moura, para Rachel de Queiroz. As comparações aqui são inevitáveis a medida que existem semelhanças e essas podem justificar as escolhas da banca que formulou as provas. Pois, ao final da vida das escritoras, é de se imaginar que ambas se encontravam consolidadas nos ambientes de letramento literário. Contudo, diferente de Queiroz, Clarice não fez parte da Academia Brasileira de Letras (ABL).

A publicação de 1977, segue uma narrativa psíquica que configura um conflito interno dos personagens e essas são características pessoais no espectro da escrita de Clarice. Mas, para além desse tópico, segue presente na obra uma narrativa que inclui demandas sociais ligados a classe, a família, a casamento. É nessa perspectiva que desenvolve um aspecto histórico-social da obra, “não para abandonar a expressão da constituição da subjetividade, mas para apreendê-la por meio desse conflito, cuja base é material e histórica, além de psíquica” (BORGES, 2014, p.11).

Clarice é uma escritora que passa parte de sua vida em processo de migração, da Ucrânia para o nordeste brasileiro, do nordeste para o eixo centro-sul, depois acompanha a vida de um diplomata. De acordo com a escritora,

Nasci na Ucrania, terra de meus pais. Nasci numa aldeia chamada Tchetchelnik que não figura no mapa de tao pequena e insignificante. Quando minha mãe estava grávida de mim, meus pais já estavam se encaminhando para os Estados Unidos ou Brasil, ainda não haviam decidido: pararam em Tchetchelnik para eu nascer, e prosseguiram viagem. Cheguei ao Brasil com *apenas dois meses de idade* (MOSER, 2017, p.19)

É a partir dessa trajetória que a autora se considera brasileira⁹, a medida que ela viveu e se formou nesse território. Mas, é visto que esse migrar de Clarice Lispector esteve diretamente conectado com a sua vida e obra. De fato, há de que considerar que ela “sempre pareceu estrangeira a muitos brasileiros” (MOSER, 2017, p.19), mas, isso se desenvolveu muito mais pela pronúncia de algumas palavras e como ela as emitia do que pela sua inserção na sociedade brasileira. Digo isso, segundo Moser, nas fotografias Clarice, “parece tudo, menos estrangeira. À vontade em casa na praia de Copacabana, ostentava a dramática maquiagem e as vistosas joias da grande dama do Rio de sua época” (MOSER, 2017, p.21-22)

Clarice Lispector diferente de Rachel de Queiroz, não surgiu de uma família abastada, saiu de um país para outro com sua família em uma tentativa de sobrevivência. Mas, foi construindo seu espaço no mundo da literatura brasileira, entre o seu migrar construiu conexões, e essas foram as bases que a consolidaram ainda em vida enquanto uma escritora de impacto na historiografia literária brasileira.

2.6. Cecília Meireles: e sua presença no vestibular COVEST-PE

Cecília Meireles, é a terceira literata mais citada dentre as provas analisadas, contudo, as menções direcionadas a autora, são poucas. A definição de um título de obra ou poesia, foi utilizada na organização do quadro a medida que apenas títulos de poesias foram encontrados, e ainda assim, são vistos excertos sem referência a obra da literata dificultando o mapeamento do seu trabalho nessa documentação. A produção de Meireles, segue consolidada a partir de estruturas poéticas, portanto, se vê, em contramão as prosas

9 Nesta dissertação visto a memória da escritora, é considerada Clarice Lispector enquanto brasileira, incluindo a esta a participação no quadro de autoras brasileiras e que escrevem em língua portuguesa.

de Rachel de Queiroz e contos de Clarice Lispector, a presença de poesias quando se retrata Cecília Meireles.

Em sintonia a Clarice e em divergência a Rachel, Cecília também não fez parte da Academia Brasileira de Letras, mas, foi premiada por esta. Entre controvérsias em 1939, dera “à luz ao extraordinário Viagem” este que causando polêmicas no mundo da literatura, desenvolve “mal estares nos meios intelectuais da Academia Brasileira de Letras. Olegário Mariano se indis põe com a obra, enquanto Cassiano Ricardo a defende acirradamente – nesse desencontro é muito provavelmente a questão do modernismo que está em causa...” e após intensos debates, “o prêmio da Academia lhe é, por fim, conferido. Aliás, depois da sua morte e ainda outorgado pela mesma Academia Brasileira de Letras, lhe seria destinado o Prêmio Machado de Assis” (FARRA, 2006, p. 339). Dessa forma se percebe que Cecília a seus modos impactou os espaços institucionalizados da literatura à época.

Diante dessa perspectiva é vista assim que a presença de Cecília Meireles nas provas do vestibular COVEST-PE, é resultado de uma produção que a consolidou ainda em vida nos espaços de letramento literário. Nascida no Rio de Janeiro, então capital do país, se forma na Escola Normal, defende a tese O espírito vitorioso, e obtêm a cátedra de Literatura, se torna colunista Diário de Notícias do Rio de Janeiro, além de Secretária de Educação (FARRA, 2006), e esses são alguns dos ambientes frequentados pela autora durante sua vida e produção.

Os títulos e nomes de poesias visto nas provas observadas foram, Motivo e Retrato, o título Poesia Completa, se trata de um compilado de produções da autora, portanto, não faz uma alusão direta a obra ou poesia. A presença de Cecília segue ao longo de sete anos dos 19 de prova, isso significa que no recorte temporal observado a frequência da escritora é de aproximadamente 40%, como é possível visualizar no quadro a seguir:

Quadro 6 – Cecília Meireles e sua obra nas provas de Literatura da Segunda Fase do Vestibular COVEST (1996-2013)

Título de poesia ou Obra	1997	1998	2001	2002	2004	2005	2012
Motivo	x	x	x	x	X	●	x
Retrato	x	x	x	x	X	●	●
Poesia Completa	x	x	x	x	X	x	●

LEGENDA:

Presença de Título de obra ou poesia ●

Ausência de Títulos X

Discriminado no quadro, entre os sete anos em que é vista a presença de Cecília Meireles, são apenas os anos de 2005 e 2012 que contêm informações mais completas dos excertos de obra da escritora. Em detrimento disso se percebe uma ausência nos anos de 1997, 1998, 2001, 2002, 2004, nesses foram observados recortes de poesia sem título e, mesmo, citações do nome da autora sem referência a sua produção.

É válido situar que é questionável essa ausência a medida que a autora movimentou o espaço letrado do século XX, a exemplo disso Maria Lúcia Dal Farra, situa que,

Cecília estreara, em 1919, com o livro de poemas *Espectros*, aliás, muito bem recebido por João Ribeiro, que preconizara, para muito breve a ela, “a reputação de poetisa, que de justiça lhe cabe” em virtude do seu “talento” e das suas “qualidades poéticas” (FARRA, 2006, p.339)

Em comparação a Rachel de Queiroz e Clarice Lispector, se percebe que há um declínio da presença das escritoras, mesmo as mais consolidadas. Entre as suposições dessas diferenças se faz a medida que entre as três mais mencionadas, é Rachel de Queiroz a que fez parte da ABL, e segue a suposição que essa entrada na Academia lhe atribuiu mais impacto nos ambientes institucionalizados em detrimentos de Clarice e Cecília. Contudo, cabe rever esses padrões a medida que temos autoras como Nélide Piñon, Lygia Fagundes Telles, que compuseram esse espaço de letramento literário mais seguem citadas apenas uma vez ao longo das provas observadas.

Eu me fiz poeta
Escrever acalma a alma?
Se sim, eu não sei,
Na verdade escrever me tira do eixo
Me destrói por horas
Me tira do meu lugar de controle...

(Pâmela Camelo, Recife, 2021)

CAPÍTULO III –

Entre o Cânone e as provas de vestibular: Uma Disputa

A literatura é pauta de disputa e debate ao longo de séculos, o que se sabe é que ela é objeto da cultura ocidental e foi personificada em livro (FIDELIS, 2008). A literatura enquanto representação da cultura é vista como um modelo de comunicação, portanto, se trata de um sistema (EVEN-ZOHAR, 1990). A perspectiva sobre a literatura ser e ou partir de um sistema, foi pensada pelo teórico Even-Zohar, o autor vislumbra que os textos são produtos de processos sistêmicos pois para o autor os textos literários incorporam elementos externos, ações de políticas educacionais, públicas, mercadológicas, e a partir disso é preciso estudar o texto literário em sua dinamicidade. Enquanto sistema ela também é plural, pois através da sua capacidade de comunicar é visto o seu lado polissêmico e este é marcado por intersecções, essas que ampliam o sistema da literatura atravessando os lados de sua formação, incluindo os pressupostos que constituem o cânone (EVEN-ZOHAR, 1990). É relevante entender que a literatura, enquanto texto, perpassa pelo processo de canonização, este engloba as leis e normas que se distribuem e dimensionam o seu funcionamento, isso significa que o texto canônico é aquele que é legitimado e aceito por um círculo dominante que aplica a um determinado texto a possibilidade de se consagrar e se perpetuar na sociedade. A literatura canonizada seria assim o ponto central do sistema literário, contudo esse não é o único lado que compõe a literatura. É visto que dentro do sistema literário existe a literatura não-canonizada, essa estrutura é considerada a outra ponta, lado extremo do sistema da literatura, ou mesmo periférico (EVEN-ZOHAR, 1990).

A partir dessas reflexões, o presente capítulo pretende discutir através do cânone a organização dos escritores e escritoras selecionados para as provas do vestibular neste estudo. É válido ressaltar que entre as teses que fundamentam esse desenvolvimento, é visto que existe a possibilidade de relacionar as concepções de cânone, e ou cânone literário, com uma proposta que é capaz de fazer alusões através de eixos como colonialidade e discussões de gênero, classe e outros. Esse pressuposto parte da ideia de que o cânone tem as suas bases no Brasil formadas com o processo de colonização, neste caso, o cânone também se torna responsável por alimentar, propagar e perpetuar eixos essenciais desse processo histórico. Diante disso, “o estudo do cânone está ligado, pois, a várias coisas, principalmente à dominante da época: dominantes ideológicas, estilo de época, gênero dominante, geografia, sexo, raça, classe social” (MUZART, 1995, p.86).

Os tópicos desse capítulo se dividem entre, *O Cânone e as provas de vestibular: a consolidação dos Consagrados*, o estudo deste se baseia no levantamento das provas de vestibular e fontes paralelas se colocando a analisar a presença do cânone no vestibular

sob a perspectiva da tese de que este funciona como um mantenedor do cânone na sociedade. Visto que este legitima essa ideia sobre o sistema literário. O segundo tópico busca apresentar um debate acerca das relações de gênero no cânone, intitulado, *As relações de gênero no cânone: um lugar de disputa*, nesse recorte do capítulo é vista a disputa do gênero social no espaço de letramento literário. Em consonância com o tópico anterior, segue o, *O Cânone do Vestibular COVEST-PE: quadro geral da presença de literatos*, esse através de quadros e tabelas, visa demonstrar como segue a presença global dos literatos nas provas Vestibular da COVEST, fazendo assim uma alusão com a tese de que o vestibular é formador de cânone, portanto, aplica em suas escolhas eixos dessa literatura eurocêntrica, falocêntrica, e que visa estabelecer aqueles que têm maiores condições na sociedade.

3.1. O Cânone e as provas de vestibular: a consolidação dos Consagrados

Os processos que marcam a legitimidade de uma obra, delimitam os textos selecionados como uma espécie de ordem social, ou mesmo, herança cultural. Diante disso, é possível elencar que essa herança cultural se trata de um espaço em disputa. No caso do Brasil, a literatura segue uma ordem internacional constituindo seu cânone a partir dela (FIDELIS, 2008). Refletir sobre a constituição de um cânone é justamente saber que este veio de um determinado eixo geográfico e cultural, o cânone se forma no ocidente. A exemplo dessa afirmativa, é visto o livro de Harold Bloom, *O Cânone Ocidental*, onde o autor desenvolve uma discussão a respeito do cânone, e para ele a tradição se faz nessa construção, pois,

A tradição não é só uma passagem de testemunho ou um amistoso processo de transmissão. Ela é também uma disputa entre o gênio passado e a aspiração presente, em que o prêmio é a sobrevivência literária ou a inclusão canônica (BLOMM, 1995, p.22)

Essa ordem internacional é baseada através da construção da colonialidade, esta que atravessa a construção histórica do Brasil e América Latina até a contemporaneidade. A base desse conceito se encontra na Europa, pois é a partir dela que sua estruturação foi construída, sendo palco da narrativa da civilização ocidental. É visto a partir disso que a colonialidade constitui a formação da modernidade/contemporaneidade, e essa relação marca ideias de opressão no mundo que não é europeu (MIGNOLO, 2017). Refletir sobre essa ordem significa dizer que os traços da colonialidade impactaram a construção de concepções sobre a sociedade atual, atravessando suas instituições, formação cultural, e marcadores de análise da sua linguagem, assim como o cânone.

O cânone representa uma legitimação dessa colonialidade, diante de um quadro em que se dispõe a colaborar para constituição de uma hierarquia cultural e mesmo, estruturas de poder. A capacidade que o cânone tem de perpetuar determinado repertório, contribui assim para a formação de uma sociedade e seus padrões, estar entre os escolhidos para compor o cânone, se torna um espaço de disputa. Diante desse lugar de confronto, há o movimento entre o centro da literatura e a sua margem, partindo do pressuposto das relações de poder. A busca pela consolidação de determinada obra, pode ser variável de acordo com o tempo, mas, cabe observar que esta acontece de forma lenta e gradual, e não se trata de algo que ocorre em demasia no espectro do tempo histórico (FIDELIS, 2008).

No Brasil, alguns autores se colocam a analisar a construção do cânone, e entre suas abordagens temos a perspectiva da historiografia sobre ela. José Veríssimo, um dos estudiosos sobre o tema delimita que, a literatura brasileira se torna essencialmente independente da portuguesa, após o advento do romantismo no país, no caso, após emancipação política de Portugal. Diante de suas reflexões o autor postula que tipo de literatura deve se consolidar na construção desse novo país, temos então a preocupação com a estética da obra, assim como aceitação da opinião pública, e caráter nacional e histórico do texto. Observa-se que o primor pela estética do texto literário para o autor seria um dos principais pontos de sua legitimação (VERISSIMO, 1954). É válido ressaltar que essa preocupação pelo que é nacional faz parte do movimento à época, contudo, essa brasilidade deve ser questionada visto que torna-se nacional, não significava quebrar essencialmente as estruturas de poder.

Em uma abordagem distinta de Veríssimo, outro estudioso, Antônio Cândido, discute e vislumbra que não existe uma quebra com a literatura portuguesa, mas sim, uma construção entre essas na formação da literatura brasileira. Cândido, enxerga a construção da literatura como um fenômeno da civilização, a esse modo para o autor, o esforço por se construir uma literatura que seja autônoma em detrimento da portuguesa não se trata de um critério de análise da obra. O autor delimita a literatura como formação de um sistema, assim sua preocupação segue para a importância do papel do escritor no processo civilizatório, apresentando como natural a relação entre a literatura portuguesa e nacional (CANDIDO, 1993).

O cerne do debate a respeito da formação da literatura no Brasil, e conseqüentemente construção de seu cânone, desenvolvem o conflito entre, o ser e o não

ser nacional. Esse caminho segundo, Alfredo Bosi, se trata do caráter luso-brasileiro, na construção da literatura no Brasil, isso é visto a exemplo, nos resultados encontrados nas provas do vestibular, especificamente no que segue em análise, o vestibular COVEST-PE, onde são encontrados escritores portugueses na proposta. A partir disso, é possível analisar a reflexão de Bosi, onde este apresenta que os mais de trezentos anos de formação colonial no país impactaram o ambiente letrado, e a presença dessa literatura luso-brasileira seria dessa forma uma reação a esse processo histórico na formação da literatura nacional (BOSI, 1994).

É visto que a construção do cânone no Brasil, atravessa a formação e consolidação de uma proposta de autonomia do sistema literário nacional. Entre embates são construídas perspectivas sobre essa literatura e os modelos que a estruturam. A partir disso, é possível montar quadros de intersecção entre as propostas. Diante de um recorte geral, a formação da literatura brasileira entre os sistemas que a compõem segue, o cânone historiográfico, assim como, cânone escolar, um se aplica a nível nacional, e o outro que segue sua estrutura a partir dos marcadores do sistema de educação no país. O cânone visualizado nesse estudo, seria a esse a modo uma intersecção entre esses dois sistemas. O cânone escolar, se origina do historiográfico, mas, essa cria as suas próprias particularidades. Entre esses sistemas existem diferenças que impactam a sua organização, a partir disso Fidelis vislumbra que,

O manual didático, por exemplo, ao silenciar sobre o processo de escolha que viabiliza a constituição canônica, naturaliza a presença desses escritores constituindo uma verdade. A crítica e a historiografia, ao contrário, apresentam-se como parciais, como possibilidades de compreender o campo literário, como perspectivas a serem assumidas e revisadas. Os livros didáticos, por sua vez, apresentam-se como totalidades, como criadores de verdades, imbuídos de certezas. O cânone, nesse aspecto, surge também como algo arbitrário e fechado. Ao rerepresentar o discurso crítico historiográfico para o aluno no ensino médio, o livro didático anula e suprime o caráter flutuante do campo literário, estabilizando seus sentidos. Além disso, possibilita a transmutação do cânone historiográfico para um cânone escolar que se apresenta ao aluno como a possibilidade de leitura, como a representação da literatura (FIDELIS, 2008, p.88)

Em detrimento dessa reflexão é válido aplicar que o debate sobre o cânone e sua formação no Brasil não segue uma linearidade, visto que atravessa campos entre instituições escolares e das letradas. A busca pela construção do letramento literário no país se consolida a medida que esta é repensada, é válido aplicar que o cânone se trata de uma construção cultural, portando, passiva a alterações ao longo do tempo.

Contudo, os manuais escolares ao restringirem a abordagem reflexiva do seu quadro de autores determinam e consolidam uma proposta que atravessa a própria constituição do cânone. A exemplo disso, no ensino básico a literatura se limita a uma cronologia literária, escolas literárias, estilos de época, biografia dos autores, aplicando uma proposta tradicional e limitante na construção do letramento literário (COSSON, 2006). Diante desse locus, é possível observar que essas estruturas traduzem movimentos de inclusão e exclusão no eixo da literatura, este que para Fidelis,

“acaba por constituir um ‘cânone’ próprio, em que escritores mais conceituados misturam-se a outros menos lembrados ou a alguns até mesmo esquecidos pela crítica literária atual e, principalmente, pelo público leitor da atualidade” (FIDELIS, 2008, p.89).

A despeito disso é possível abordar a questão do cânone em relação ao poder, esse que independente do eixo, é um fundamentador das noções de cânone, quem obtém o poder seja no campo institucional e mesmo no de letramento, segue legitimado pelos críticos a ser um clássico e se perpetuar na historiografia da literatura. Em relação aos núcleos de poder é válido traçar as universidades, a presença do eixo Rio/São Paulo/ Minas, as relações de gênero, visto que é canonizado aquele escritor que segundo Muzart,

“vivendo nessas regiões, pode freqüentar determinados círculos de influência, professores dos cursos de pós-graduação, críticos literários, redatores de jornais, por exemplo, resenhistas como os dos grandes jornais” (MUZART, 1995, p.85).

Essa forma de construir o cânone está assim diretamente ligada as relações de poder, visto que se perpetua quem tem conexões importantes, e ou, já é detentor de poder dentro da sociedade letrada.

No âmbito do vestibular é visto que o exame marca o estudo literário no espaço escolar, construindo uma forma de difusão e manutenção do cânone. Dessa forma, esse acaba por determinar mecanismos a serem seguidos, formando regras que através de um poder institucional, e sua crítica especializada, no caso, os professores responsáveis por essas provas, constituem um modelo de cânone, e a respeito dos Manuais do Candidato de Instituições Federais, é possível observar que,

Em seus exames de seleção, uma parcela significativa das instituições públicas de nível superior (...) adota a indicação prévia de escritores e obras para leitura a ser avaliada nas Provas de Língua e Literatura. Essa indicação prévia (geralmente anunciada no início de cada ano letivo) lista, então, uma série de obras a serem lidas durante o ano por alunos de Ensino Médio que pretendem se submeter aos exames de seleção

destas instituições; daí adveio a nomeação adotada no ambiente escolar – listas de Vestibular. A partir desta prática, as Listas de Vestibular passaram a instituir as leituras feitas pelos estudantes de Ensino Médio, rerepresentando no ambiente escolar um outro recorte canônico (FIDELIS, 2008, p.96)

Em exemplo disso, no caso do Vestibular COVEST-PE, foram encontradas fontes em sebos e bibliotecas privadas, que legitimam essa afirmativa, possibilitando visualizar a construção de um lobby a respeito do cânone formado pelo vestibular, onde através de suas listas de nomes e autores essenciais às provas, são criadas apostilas e livros especializados. Essas se propõem a auxiliar estudantes na estrutura cobrada por esses exames, assim como seus autores, estes que se tornam dessa forma, consagrados pela memória do vestibular.

3.2. No paralelo das fontes: documentos encontrados e o reforço dos resultados observados nas provas de Literatura do Vestibular COVEST-PE

Um dos primeiros documentos encontrados foi uma apostila, esta de biblioteca privada. O documento tem como título, Leituras Recomendadas e Autores Pernambucanos, e subtítulo, Vestibulares COVEST – UFPE¹⁰, essa se trata de uma apostila de literatura e o nome do professor organizador é Daniel Souza. É visto no documento que seu recorte temporal é 2002, estando dentro do espectro temporal desta dissertação. Na apresentação do documento, Daniel Souza, segue explicando que este se trata de um roteiro de estudos visto as exigências das universidades pernambucanas, sendo estas consideradas significativas para o desenvolvimento da literatura nacional. É possível traçar aqui que o organizador, fala de uma literatura consagrada aos olhos da banca organizadora do vestibular. O documento se divide da seguinte forma, autores, dados bibliográficos e resumos/excertos das principais obras. Os autores presentes são: João Cabral de Melo Neto, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Graciliano Ramos, Jorge Amado, Raimundo Carreiro, Mauro Mota, Machado de Assis, Ascenso Ferreira, Gilberto Freyre, Osman Lins, Joaquim Cardoso, Gilvan Lemos. Em comparação ao resultado presente no Quadro 2, dos treze nomes encontrados no documento, dez desses seguem presentes nos resultados encontrados na prova, as exceções foram, Raimundo Carreiro, Mauro Mota e Gilvan Lemos.

¹⁰ Cabe salientar que na folha de apresentação, é visto COVEST/UPE, neste caso talvez haja algum erro de digitação

Diante dessa fonte se efetiva a lista de nomes de autores através de documentos para além das diretrizes do vestibular, cria-se assim um sentimento de quem é importante ler, consagrando esses autores que seguem legitimados para além do âmbito institucional da universidade, visto que essa apostila se trata de uma fonte de cursinho preparatório. Além desse documento foi encontrado um livro que também se coloca enquanto formador para o vestibular em Pernambuco.

O segundo documento foi encontrado em um sebo, localizado no centro da cidade do Recife. Esse se trata de um livro, intitulado, *Tantas Vozes: Literatura luso-brasileira para o Vestibular e Provão de Letras*. É válido ressaltar que esse livro organizado por Antonio Fernando Viana e Luzilá Gonçalves Ferreira, se encontra em sua segunda edição e com data de 2001. Nesse caso é possível vislumbrar esse como uma fonte popular à época. No sumário é visto que há uma divisão entre escolas literárias e escritores e escritoras, entre literatura brasileira e portuguesa. Os autores da obra apresentam uma seleção daquilo que é considerado importante para o vestibular, na apresentação do documento é visto que há uma preocupação em auxiliar estudantes do ensino básico a alcançar vagas nas universidades, esses dimensionam o documento como,

“um manual de ajuda aos candidatos de diversas Universidades, Faculdades e Centros de Formação de Professores do Estado de Pernambuco... bem como candidatos ao Provão de Letras. Ainda no documento é visto que este se trata de um manual elaborado a partir dos programas oficiais, que abrangem quatro séculos de produção literária em nosso país. É pois, um manual didático, sistemático, simples, organizado de modo a levar o estudante a estudar e memorizar de modo eficaz a matéria exigida.” (VIANA, FERREIRA, 2001, n.p)

Dessa forma, é visto que ambos os documentos encontrados buscam apresentar estruturas e caminhos para as provas de vestibular e suas diretrizes.

Entre os escritores e escritoras da literatura brasileira no documento de Viana e Ferreira encontram-se: Padre Antonio Vieira, Gregório de Matos, Tomás Antonio Gonzaga, Gonçalves Dias, Álvares de Azevedo, Castro Alves, José de Alencar, Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Antonio de Almeida, Machado de Assis, Aluízio de Azevedo, Olavo Bilac, Cruz e Souza, Alphonsus Guimaraens, Euclides da Cunha, Lima Barreto, Manoel Bandeira, Oswald de Andrade, Cecília Meireles, Ascenso Ferreira, José Américo de Almeida, Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Gilberto Freyre, Carlos Drummond de Andrade, Joaquim Cardozo, João Cabral de Melo Neto, Ferreira Gullar, Dias Gomes, Ariano Suassuna, Nelson Rodrigues, João Guimarães Rosa, Jorge

Amado, Clarice Lispector. No espectro da literatura portuguesa são vistos: Luis de Camões, Almeida Garrett, Antero Quental, Eça de Queiroz, Cesário Verde, Fernando Pessoa, Florbela Espanca, José Saramago.

Em paralelo são encontrados ao todo 44 nomes de escritores e escritoras, marcando assim as diretrizes do cânone do vestibular, pois, dentre os nomes encontrados apenas quatro não seguem presentes nas provas dos vestibulares analisados. Esses que foram, Cesário Verde, Florbela Espanca, Almeida Garrett, Antero Quental. É visto assim que um padrão é legitimado possibilitando traçar o espaço do vestibular enquanto formador de cânone, este que influencia noções educativas e geracionais à época, pois a partir dos documentos apresentados, há uma representação do recorte analisado e do impacto do Vestibular COVEST-PE.

Os consagrados do vestibular seguem dessa forma selecionados a partir de intersecções, essas que atravessam parâmetros universalizados. Entre a historiografia da literatura no Brasil e determinações de bancas das universidades, é formado o cânone do vestibular, e assim são escolhidos os consagrados para formar essa estrutura. Nesse espaço de disputa, entre quem fica e quem sai, são legitimadas ideias e relações de poder, definindo como se deve entender a literatura no letramento literário, inclusive no campo escolar. Essas se configuram a partir de normativas, que reproduzem as expectativas da sociedade letrada, que acaba por ser essencialmente masculina.

É possível aplicar entre os consagrados do vestibular COVEST-PE, em sua maioria, nomes centrados em um determinado eixo geográfico, de gênero, inclusive recorte de classe e cor. É através desses que se constrói a história do cânone, e as universidades entram nesse sistema perpetuando os mesmos escritores. O recorte contemporâneo das escolhas é praticamente alheio as obras e autores da atualidade, havendo poucas exceções. Dessa forma, há preferência entre canonizados como, “Guimarães Rosa e Clarice (que, é claro, devem ser estudados... mas, não só os dois!)” (MUZART, 1995, p.86).

Visto que o cânone segue limitações e entre essas esta a literatura escrita por mulheres, é válido refletir que, entre o que é sátiro, popular, erótico, a literatura de autoria feminina segue esse lugar dos excluídos. Essa escrita literária assim foi submetida “aos cânones masculinos. E, imitando-os, para se integrarem na corrente, também não foram

reconhecidas nem respeitadas e sim esquecidas, mortas” (MUZART, 1995, p,87). Cabe assim, refletir sobre as ligações de cânone e as relações de gênero.

3.3. As relações de gênero no cânone: um lugar de disputa

As relações de gênero são apresentadas como uma categoria de análise para propor a desconstrução de algumas narrativas na sociedade, o termo gênero surge como uma nova perspectiva em relação aos estudos de história das mulheres servindo como uma espécie de quebra de paradigmas. Assim, esse direcionamento que previa uma nova extensão do estudo da História das Mulheres, inclui a redefinição do que é importante para o olhar da história, e prevê que a “medida pela qual esta nova história iria, por sua vez incluir a experiência das mulheres e dela dar conta dependia da medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como categoria de análise” (SCOTT, 1995, p. 73).

A construção do gênero, por exemplo, se faz através de diversos itinerários na sociedade, e esses atravessam modelos institucionais, tais como, “Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo” (LOURO, 2008, p.18). Assim, desde muito cedo na sociedade os corpos têm a sua autonomia delimitada, e estímulo há apenas um modelo de enxergar a sexualidade e o gênero, controlando todas as outras formas de existência. A esse respeito, Guacira Lopes Louro (1997), analisa que o espaço escolar produz diferenças, para a autora desde o seu princípio o sistema escolar se apresenta como um divisor, onde o modelo de escola ocidental separou “adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas” (LOURO,1997, p.57).

Em detrimento dessas divisões encontramos o gênero e as construções sobre este na sociedade. O debate acerca do tema engloba uma saída para impasses que buscam entender as relações de dominação diante das questões que englobam essa categoria. A categoria ajuda dessa forma a se pensar transformações históricas, e acaba por incorporar cruzamentos de análise sob o espectro de etnia, raça, classe, e outras. O termo, segue assim se sofisticando com o passar do tempo, se tornando uma forma de analisar relações sociais e construir estruturas culturais e sociais. Visto isso, é possível atribuir a categoria uma historicidade. As concepções sobre o gênero influenciam a esse modo noções sobre a formação da civilização, e mesmo organizações de Estado, simbolizando assim o

impacto dessa categoria na ordem social, atravessando processos históricos e concepções sobre o que é ser feminino, e ou, masculino (PINSKY, 2009).

Entre os pressupostos sobre o gênero são vistas interpretações que o definem e estruturam. A partir dessas definições é atribuído ao gênero a construção das diferenças dos sexos, e também, serve de modelo que identifica relações de poder. Além dessas existem elementos que servem de apoio para reflexões sobre a categoria, um dessas seria o aspecto simbólico, este que se trata das representações que atravessam a construção das dualidades. Além deste, se tem os conceitos normativos, em exemplo de questões religiosas e regras que definem relações, havendo rejeição e repressão de pensamentos outros. Desse modo há uma necessidade de se refletir sobre o gênero enquanto algo concreto e que impacta a construção da sociedade, atravessando assim as relações de forma sistêmica (SCOTT, 1995).

Portanto, cabe relacionar a perspectiva de gênero ao cânone, em direção a proposta de se fazer um paralelo entre ambas as postulações de análise. É visto que a crítica feminista auxiliou no processo que direciona o olhar a diretrizes que incluem ou não a obra literária nas vertentes que constituem um cânone. Diante disso, a subversão dos valores estabelecidos se constrói enquanto estratégia de recusa contra os padrões propostos a delimitar o campo literário (COSSON, 2011).

Ocorre que na sociedade contemporânea a produção literária nos “tempos em que era entendida como instrumento de afirmação da identidade nacional até agora, *se subverte*, quando diferentes grupos sociais procuram se apropriar de seus recursos, a literatura brasileira é um território contestado” (DALCASTAGNÉ, 2012, p.13). Contestado esse território, apresentar este, enquanto lugar que está em constante disputa, é lhe colocar na posição de mudança, resultado das demandas da sociedade e alterações que são essenciais a medida que o tempo se altera.

A literatura assim, movimentada problemas que se distribuem como um cabo de guerra, “modo como se elabora (ou não se elabora, contribuindo para o disfarce) a tensão resultante do embate entre os que não estão dispostos a ficar em seu “devido lugar” e aqueles que querem manter seu espaço descontaminado” (DALCASTAGNÉ, 2012, p.13). Descontaminar nessa perspectiva seria manter as dimensões da literatura dentro do campo do homem branco, letrado e de classe social abastada, e essa é uma definição que segue muito além da estrutura de cânone, ela engloba as diretrizes que estabelecem a sociedade

brasileira em suas demasiadas proporções. Entrar nessa discussão com o debate de gênero é inserir identidades outras em sua narrativa.

A medida que padrões se estabelecem é difícil quebrá-los, isso se aplica a uma estrutura de cânone que se preocupa com sua função pedagógica e oferece uma leitura que, formadora de currículos direcionam o público jovem a reconhecer obras que seguem determinada estrutura estética, mas, não apenas isso, o cânone se preocupa em para além da obra, determinar fatores morais e sociais dos literatos, por isso, a exclusão de mulheres, negros, indígenas.

É válido se colocar diante desse ponto de observação, a partir da discussão que envolve o valor da produção literária, e como menciona Compagnon, é,

Evidentemente, identificar a literatura com o valor literário (os grandes escritores) é, ao mesmo tempo, negar (de fato e de direito) o valor do resto dos romances, dramas e poemas, e, de modo mais geral, de outros gêneros de verso e de prosa. Todo julgamento de valor repousa num atestado de exclusão'; Dizer que um texto é literário subentende sempre que um outro não é. O estreitamento institucional da literatura no século XIX ignora que, para aquele que lê, o que ele lê é sempre literatura, seja Proust ou uma foto-novela, e negligencia a complexidade dos níveis de literatura (como há níveis de língua) numa sociedade. A literatura, no sentido restrito, seria somente a literatura culta, não a literatura popular (COMPAGNON, 1999, p. 33).

Na contramão os discursos entram em conflito, o culto versus o popular, o homem versus a mulher, o rico versus o pobre, e essas dualidades cercam as demandas da sociedade e formulam perspectivas de análise nas ciências humanas. Apresentar uma discussão sem recorrer a esses pontos é negligenciar, debates que contemporâneos visam subverter os fatores, alterando os resultados. Portanto, é permitido questionar, é permitido buscar descolonizar direcionamentos hegemônicos que constituem uma opressão que limita manifestações sociais e culturais, assim como corpos outros (AKOTIRENE, 2019).

3.4. O Cânone do Vestibular COVEST-PE: quadro geral da presença de literatos

O cânone e o clássico estão intrinsecamente ligados nas percepções que legitimam uma obra literária. “ ‘Clássico’ é um termo alexandrino, já que classic é a representação latina do termo grego Kanōn aplicado às listas que as autoridades da biblioteca de Alexandria” (BONNICI, 2011, p. 104) formulavam para redigir parâmetros para a produção literária à época. O cânone é assim tradicionalmente formado pelos clássicos.

Mas, à medida que se forma esse grupo seletivo de autores e obras, há um outro grupo que se situa a margem deste. Em crítica a essa formulação das diretrizes para a consolidação de uma obra em meio ao mundo da literatura, Leyla Perrone-Moisés, aplica a reflexão de que se precisa de “um ensino literário que julgue Teócrito e Yeats com uma só balança, que julgue os mortos tão inexoravelmente quanto os escritores chatos de hoje, e que elogie a beleza antes de se referir a um almanaque” (PERRONE-MOISÉS, 2009, p.32).

Convém dizer que diante do quadro das provas de literatura do vestibular COVEST-PE (1996-2013), o seu resultado se encontra diretamente ligado a uma perspectiva de cânone. Contudo, entre pontos de discussão existem autores e teóricos a exemplo de Ítalo Calvino que questionam a necessidade de se buscar através da literatura respostas para demandas sociais, visto que os clássicos, para o autor

“não necessariamente nos ensinam algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubéramos (ou acreditávamos saber) mas descobríamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular)” (CALVINO, 2007, p. 12).

Ocorre que de fato, as obras literárias não necessariamente têm que estar ligadas a demandas sociais e da contemporaneidade, mas, a maneira que se lê, quem lê, e o que se lê, é resultado das representações dos espaços de letramento na sociedade. Diante disso, fora estruturado para o presente estudo o quadro a seguir que vislumbra a proposta de lista de autores e autoras para a composição dos clássicos do vestibular COVEST, portanto, forma-se a partir dessa listagem, o cânone dessa instituição.

Quadro 7 –

Distribuição de Escritores e Escritoras indicados nas provas da Segunda Fase do vestibular COVEST- PE (1996-2013) entre: eixo geográfico, formação, classe social, ABL, Academias Estaduais e presença por ano¹¹

Escritores/ Escritoras	Eixo Geográfico	Formaç ão	Classe Social	ABL	Academias Estaduais	Indicação por ano
Adélia Prado*	Minas Gerais,	Filosofia	Classe Média	X	X	2013;
Affonso Ávila	Minas Gerais,	Filosofia	Classe Média	X	X	2002;
Affonso Romano de Sant'Anna	Minas Gerais,	Letras	Classe Média	X	X	2007;
Alberto de Oliveira	Rio de Janeiro	Farmáci a	Classe Média	Membro Fundador, cadeira 8	X	2009; 2013;
Alcântara Machado	São Paulo, Rio de Janeiro	Direito	Classe Média	X	X	2000;
Alfredo Bosi	São Paulo	Letras	Classe Média	Ocupante da cadeira 12	X	2002;
Alphonsus de Guimaraes	Minas Gerais, São Paulo	Direito	Classe Alta	X	X	1998;1999;200 0;
Alúísio de Azevedo	Maranhão, Argentina	X	Classe Alta	Fundador e ocupante da cadeira 4	X	1996;1997; 1998;1999; 2001; 2003; 2006; 2008; 2010; 2011; 2012;
Álvares de Azevedo	São Paulo, Rio de Janeiro	Direito	Classe Alta	Patrono da cadeira 2	X	1996; 1997;1998; 2000;2001; 2003;2005; 2010; 2011;
Andrade Murici	Paraná, Rio de Janeiro	X	Classe Média	Presidente	Academia Paranaense	1998;
Antônio Lobo Antunes	Portugal	Medicin a	Classe Alta	X	X	2010;
Ariano Suassuna	Paraíba, Pernambuco	Direito	Classe Alta	Ocupou a cadeira 32	Academia Pernambuc ana e Paraibana	1998;1999; 2000; 2001; 2002; 2004; 2005; 2006;

11 * Escritoras seguem em negrito

X Informações Não Encontradas

Observação: a base que alimentou parte desse quadro segue a partir de informações vindas da página oficial da Academia Brasileira de Letras, assim como de acervos digitais, vide fontes.

						2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013;
Ascenso Ferreira	Pernambuco	X	Classe Alta	X	X	1998;1999; 2000; 2001; 2003;
Augusto de Campos	São Paulo	Direito	Classe Média	X	X	2006;
Avelino de Araújo	Rio Grande do Norte	Medicina	Classe Média	X	X	2009;
Basílio da Gama	Minas Gerais, Rio de Janeiro	X	Classe Alta	Patrono da cadeira 4	X	2006;
Carlos Drummond de Andrade	Minas Gerais, Rio de Janeiro	Farmácia	Classe Média	X	X	1996;1997; 1998;1999; 2000; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2009; 2011; 2012; 2013;
Carlos Heitor Cony	Rio de Janeiro	Humanidades/ Filosofia	Classe Média	Ocupou a cadeira 3	X	2003;
Castro Alves	Bahia, Europa, Pernambuco, Rio de Janeiro	Direito	Classe Alta	Patrono da cadeira 7	X	1996;1997; 1998;1999; 2000; 2001; 2003;2005; 2007; 2009; 2010; 2011; 2012;
Cecília Meireles*	Rio de Janeiro	Escola Normal	Classe Média	X	X	1997;1998; 2001; 2002; 2004; 2005; 2012;
Chico Buarque de Holanda	Rio de Janeiro	X	Classe Média/ Alta	X	X	2004; 2006; 2012;
Clarice Lispector*	Ucrânia, Alagoas, Pernambuco, Rio de Janeiro	Direito	Classe Média	X	X	2002; 2003; 2004; 2006; 2008; 2009; 2010; 2011; 2013;
Cláudio Manuel da Costa	Minas Gerais	Direito	Classe Alta	X	X	2002;
Conde Afonso Celso	Minas Gerais, Rio de Janeiro	Direito	Classe Alta	Membro Fundador, ocupou a cadeira 36	X	2007;
Cruz e Sousa	Florianópolis	X	Classe	X	Academia	1996; 2002;

	, Rio de Janeiro, Minas Gerais		Baixa		Catarinense	2003; 2004; 2005; 2008; 2010; 2012;
Dias Gomes	Bahia, Rio de Janeiro	X	Classe Média	Ocupou a cadeira 21	X	2001; 2002; 2004;
Dirceu Rabelo	Pernambuco	Direito	Classe Alta	X	Academia Pernambucana de Letras	1998;
Eça de Queiroz	Portugal,	Direito	Classe Alta	X	X	2008; 2009; 2010; 2013;
Érico Veríssimo	Rio Grande do Sul,	Farmácia	Classe Alta	X	X	2007;
Ernando Alves de Carvalho	X	X	Classe Alta	X	X	2006;
Euclides da Cunha	Rio de Janeiro	Militar	Classe Alta	Ocupou a cadeira 7	X	2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2011;
Fátima Quintas*	Pernambuco	Ciências Sociais	Classe Alta	X	Academia Pernambucana de Letras	2012;
Fernando Pessoa	Portugal	X	Classe Alta	X	X	2006; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013;
Ferreira Gullar	Maranhão, Rio de Janeiro	X	Classe Média	Ocupou a cadeira 37	X	2001;
Frei Santa Rita Durão	Minas Gerais, Rio de Janeiro	Filosofia e Teologia	Classe Média	X	X	2013;
Gil Vicente	Portugal	X	Classe Média	X	X	2013;
Gilberto Freyre	Pernambuco	Direito	Classe Alta	X	X	2002; 2003; 2005; 2009; 2012;
Gonçalves Dias	Maranhão, Cuba, Portugal	Direito	Classe Média	Patrono da cadeira 15	X	1996;1997; 1998;1999; 2000; 2002; 2004; 2006; 2007; 2008; 2010; 2011; 2012;
Graça Aranha	Maranhão, Recife, Europa, Rio de Janeiro	Direito	Classe Alta	Fundador cadeira 38	X	1996; 2011;
Graciliano Ramos	Alagoas, Pernambuco, Rio de	X	Classe Média	X	X	1996;1997; 1998;1999; 2000; 2001;

	Janeiro					2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013;
Gregório de Matos	Salvador, Pernambuco	X	Classe Alta	X	X	1996; 1997;1999; 2000; 2002; 2004; 2006; 2007;2010; 2012;
Guimarães Rosa	Minas Gerais, Rio de Janeiro	Medicina	Classe Alta	Ocupou a cadeira 2	X	1996; 2001; 2002; 2003; 2010;2004; 2006; 2008; 2009; 2011; 2012; 2013;
João Cabral de Melo Neto	Pernambuco, Rio de Janeiro	X	Classe Alta	Ocupou a cadeira 37	Academia Pernambuc ana de Letras	1996;1997; 1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2007; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013;
Joaquim Cardozo	Pernambuco	Engenharia	Classe Alta	X	Academia Pernambuc ana de Letras	1998;1999; 2000; 2011; 2012;
Joaquim Manuel de Macedo	Rio de Janeiro	Medicina	Classe Alta	Patrono da cadeira 20	X	2004; 2007;
Jorge Amado	Bahia, Rio de Janeiro	Direito	Classe Média	Ocupou a cadeira 23	X	2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2009; 2011; 2013;
José Américo	Pernambuco, Paraíba	Direito	Classe Alta	Ocupou a cadeira 28	X	
José de Alencar	Ceará, São Paulo, Rio de Janeiro	Direito	Classe Alta	Patrono da cadeira 23	X	1997;1998; 1999;2000; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2009; 2011; 2012; 2013;
José Lins do Rego	Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro	Direito	Classe Alta	Ocupou cadeira 25	Academia Paraibana de Letras	1996;1997; 1999; 2001; 2002; 2004; 2005;
José Saramago	Portugal	X	Classe	X	X	2008; 2009;

			Baixa			2010; 2011; 2012; 2013;
Lima Barreto	Rio de Janeiro	X	Classe Baixa	X	X	2002; 2003; 2004; 2006; 2007; 2009; 2012; 2013;
Luis de Camões	Portugal	X	Classe Alta	X	X	2006; 2009; 2010; 2013;
Lygia Fagundes Telles*	São Paulo	Direito	Classe Alta	Ocupou a cadeira 16	X	2013;
Machado de Assis	Rio de Janeiro	X	Classe Baixa	Fundador da cadeira 23	X	1996;1997; 1998;1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013;
Manoel de Barros	Mato Grosso, Rio de Janeiro	Direito	Classe Alta	X	Academia Sul -Mato-Grossense	2012;
Manuel Antônio de Almeida	Rio de Janeiro	Medicina	Classe Média	Patrono da cadeira 28	X	1996; 2004; 2006; 2007; 2011;
Manuel Bandeira	Pernambuco, Rio de Janeiro	Humanidades	Classe Alta	Ocupou a cadeira 24	X	1996;1997; 1998;1999; 2000; 2001; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2008; 2009; 2011; 2012; 2013;
Marina Colasanti*	Itália, Rio de Janeiro	Belas Artes	Classe Média	X	X	2013;
Mário de Andrade	São Paulo	Música	Classe Média	X	X	1996;1997; 1998;1999; 2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2006; 2007; 2009; 2011; 2012; 2013;
Menotti del Pichia	São Paulo	Direito	Classe Média	X	X	1996;
Monteiro Lobato	São Paulo	Direito	Classe Alta	X	X	2006; 2008; 2011; 2012; 2013;
Nélida Pinõn*	Rio de	Jornalis	Classe	Ocupou a	X	1999;

	Janeiro	mo	Média	cadeira 30		
Nelson Rodrigues	Pernambuco, Rio de Janeiro	X	Classe Média	X	X	2010; 2013;
Olavo Bilac	Rio de Janeiro	Medicina e Direito	Classe Alta	Fundador ocupando a cadeira 15	X	1996;1997; 1999;2000; 2001; 2002; 2003; 2004; 2005; 2007; 2008; 2010; 2012; 2013;
Osman Lins	Pernambuco, São Paulo	Letras	Classe Baixa	X	X	2008; 2009; 2010; 2011; 2012;
Oswald de Andrade	São Paulo	Direito	Classe Média	X	X	1996;1997; 1999;2000; 2001; 2003; 2005; 2006; 2008; 2009; 2011; 2012; 2013;
Pedro Américo	Paraíba,	Belas Artes	Classe Média	X	X	2007;
Plínio Salgado	São Paulo	X	Classe Alta	X	X	1996;
Rachel de Queiroz*	Ceará, Rio de Janeiro	Escola Normal	Classe Alta	Ocupou a cadeira 5	X	1998;2000; 2001; 2003; 2004; 2005; 2007; 2009; 2011; 2013;
Raul Bopp	Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Estados Unidos	Direito	Classe Média	X	X	1996;
Roger Mello	Brasília, Rio de Janeiro	Desenho Industrial	Classe Média	X	X	2006;
Sérgio Milliet	São Paulo, Suíça	Humanidades	Classe Alta	X	X	1998;
Silviano Santiago	Minas Gerais, Rio de Janeiro	Letras	Classe Média	X	X	2010;
Teófilo Dias	Maranhão, Rio de Janeiro	Humanidades/Direito	Classe Média	Patrono da cadeira 36	X	2008;
Tomas A. Gonzaga	Portugal, Pernambuco,	Direito	Classe Alta	X	X	1997;1999; 2000; 2001;

	Bahia, Minas Gerais					2004; 2006; 2010; 2012;
Vinícius de Moraes	Rio de Janeiro	Direito	Classe Média	X	X	1999; 2012; 2013;
Xico Sá	Ceará, Pernambuco	X	Classe Média	X	X	1998;
Ziraldo Alves Pinto	Minas Gerais, Rio de Janeiro	Direito	Classe Média	X	X	2012;

Fonte: Provas de literatura da segunda fase do vestibular COVEST-PE (1996-2013)

No quadro acima são utilizados tópicos que se fazem essenciais para compreender a estrutura das provas do vestibular COVEST-PE e escolhas da banca a partir de lista de autores e autoras, e este segue dividido entre: Escritores/Escritoras; Eixo Geográfico; Formação; Classe Social; ABL; Academias Estaduais; Presença por ano. O Quadro 7, se dispõe a demonstrar uma vertente mais complexa das fontes, incluindo eixos de análise que são parte essencial da construção do presente trabalho. Formulado a partir de 19 tabelas, o quadro segue equivalente as provas analisadas, de 1996 a 2013. O programa utilizado para desenvolver as tabelas que constituíram o presente quadro foi o Libre Office, e estas tabelas foram a base de alimentação do documento acima.

A construção das tabelas possibilitou o mapeamento das informações encontradas nas provas, visando organizar documentação e construir uma base de dados para o estudo. Os eixos escolhidos para compor esse banco de dados auxiliaram a formular o quadro acima. O cruzamento de toda documentação foi necessário ao longo do estudo. Inicialmente foram levantados os nomes dos literatos e literatas indicados em todas as provas, cria-se desse modo, o primeiro resultado preliminar do presente estudo. É válido informar que as provas foram revisitadas diversas vezes ao longo da pesquisa, contudo, a medida que a documentação foi sendo reavaliada alguns dados foram alterados.

Contudo, ter apenas os nomes dos indicados nas provas não foi o suficiente para compreender as dimensões mais profundas das fontes observadas. É importante incluir aqui que, como apresentado anteriormente, partimos do pressuposto que a prova é um espelho daquilo que é visto a nível de política pública para educação e mesmo reflexo das perguntas que são feitas a ela, portanto, foi necessário incluir mais informações na base de dados, foram feitas novas perguntas a fonte.

Levantados os nomes, fomos além, gostaríamos de saber quem eram os indicados e indicadas para as provas do vestibular COVEST-PE. De onde vêm essas pessoas? Qual a sua formação? De que parte da sociedade elas vêm? Fizeram parte de algum espaço político institucionalizado como as Academias de Letras? Fazendo essas perguntas as nossas fontes, foi possível ampliar a percepção sobre as provas. Os nomes indicados deixaram de ser nomes soltos, eles passaram a ter uma identidade própria, possibilitaram a construção de uma narrativa.

Na construção dessa nova narrativa, as percepções sobre a documentação se ampliaram. De fato, foi necessário mergulhar, cruzar informações, as tabelas foram alimentadas pelas provas, e por documentações outras, cada escritor e escritora encontrado se tornou um personagem, ganhou vida, a medida que fomos buscar, quem são essas pessoas? O que fizeram elas serem escolhidas para estar nessa documentação? Os principais fornecedores de material para cruzamento, foram justamente, os sites e páginas oficiais das Academia de Letras do país. Nessas páginas pudemos observar deste fotos antigas, pinturas dos escritores e escritoras, até mesmo matérias sobre eles/elas, referências que foram de intrínseca importância para alimentar a base de dados que formulou o Quadro 7. Organizar o quadro, portanto, foi resultado de uma intensa atividade de pesquisa e levantamento de todos os nomes indicados para compor as provas da Segunda Fase do vestibular COVEST-PE, além do levantamento de cada um dos eixos complementares presentes.

Os eixos complementares se dividiram com o objetivo de ampliar a discussão, inclusive, entender os caminhos para o cânone do vestibular em análise. O Eixo Geográfico por exemplo, foi pensado para adentrar na ideia de brasilidade¹² e formação de um cânone a partir das regiões do país, visto que a localização geográfica pode influenciar diretamente na ascensão dos escritores e escritoras ao mundo institucionalizado da literatura. Dentre as categorias, também foi incluído o tópico Formação, pois, parte dos nomes encontrados na composição das provas se consolidaram enquanto literatos entre recortes temporais anteriores ao século XX e durante esse recorte, portanto, visualizar a formação desses é entender quais são as possibilidades de crescimento social e contatos nos espaços de letramento literário esses que auxiliam aos

12 O termo brasilidade foi pensado nesse momento, pois, dentre os tópicos presentes no Quadro 7, foram incluídas, categorias geográficas, portanto, ligadas diretamente a estrutura territorial do Brasil e Academias regionais de Letras e Academia Brasileira de Letras (ABL), sendo essas instituições que abarcam as diretrizes de quem as compõe, portanto, de seus conterrâneos.

nomes presentes a se consolidarem entre os consagrados da literatura brasileira, além de que ter acesso à instrução no Brasil, é parte de seus privilégios a medida que essa apenas começa a se ampliar apenas no século XXI com as políticas públicas de inserção de grupos considerados marginalizados nas instituições de ensino. Diante disso, Bourdieu e Passeron, se debruçam a dizer que,

não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema de ensino e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe, é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema de ensino está associada na tradição teórica a uma representação instrumentalista das relações entre a Escola e as classes dominantes, enquanto que a análise das características de estrutura e de funcionamento que o sistema de ensino deve à sua função própria tem quase sempre tido por contrapartida cegueira face às relações entre a Escola e as classes sociais, como se a comprovação da autonomia supusesse a ilusão da neutralidade do sistema de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p.204).

Visto assim, percebendo que as instituições de ensino não seguem alheias as estruturas de dominação, e como colocado anteriormente, de privilégios, apresentar a categoria, Formação, requer mapear essas diretrizes que compõem o mundo letrado. Nessa perspectiva de análise e observação, é também incluído o tópico, Classe Social. A categoria de classe no quadro, segue dividida em três vertentes, classe baixa, média e alta. A posição escolhida para definir os eixos de classe foram delimitadas a partir da possibilidade de acesso dos escritores e escritoras a instrução, visto a dificuldade de se ter acesso a esta no país. Portanto, os que foram colocados enquanto classe baixa, são aqueles que em termos de exceção alcançaram os espaços de instrução, os de classe média foram considerados aqueles que em condições gerais não compõem inicialmente a elite econômica do país mas têm perspectivas favoráveis a frequentar os círculos de letramento, tendo assim, mais facilidade a alcançar os ambientes de instrução. Os escritores e escritoras, que vistos enquanto classe alta, são aqueles que desde sua juventude tiveram possibilidades ímpares de acesso a instrução no país e, portanto, mais abertura ao incluir nas diretrizes do cânone, consolidando com mais facilidade a sua produção.

Entre outros tópicos ao qual o quadro busca se situar, foram incluídos espaços institucionais do letramento literário, a medida que seguem presentes as categorias, ABL e Academias Regionais. Esses foram considerados para compor o quadro a medida que se buscava mapear as escritoras e escritores que em algum momento de suas vidas

chegaram a compor esses ambientes que marcam em partes a consolidação de suas obras na literatura brasileira.

É válido, assim, dizer que o campo literário, ainda é homogêneo, no mundo institucionalizado da literatura, mesmo que em termos gerais e na prática a pluralidade das produções literárias no país sigam um caráter heterogêneo. Nos deparamos aqui com uma dualidade, pois, entre as diretrizes que formulam os consagrados haverá sempre à margem, temos uma literatura institucionalizada homogênea e uma literatura que fica à margem desta, heterogênea. Contudo, é relevante apresentar que se ampliaram os espaços de letramento literário, mas isso não significa dizer que há uma política consolidada de valorização desses lugares outros. Basta dessa forma direcionar o olhar as livrarias, bibliotecas,

“quem são os autores que estão contemplados em vários dos itens citados, como são parecidos entre si, como pertencem a uma mesma classe social, quando não tem as mesmas profissões, vivem nas mesmas cidades, tem a mesma cor, o mesmo sexo...” DALCASTAGNÉ, 2012, p.14)

Diante disso, a pesquisadora Dalcastagné, apresenta que na discussão existem números, dados, que se colocam a formalizar essa afirmativa, e

Só para citar alguns números, em todos os principais prêmios literários brasileiros (Portugal Telecom, Jabuti, Machado de Assis, São Paulo de Literatura, Passo Fundo Zaffari & Bourbon), entre os anos de 2006 e 2011, foram premiados 29 autores homens e apenas uma mulher (na categoria estreante, do Prêmio São Paulo de Literatura). Outra pesquisa, mais extensa, coordenada por mim na Universidade de Brasília, mostra que de todos os romances publicados pelas principais editoras brasileiras, em um período de 15 anos (de 1990 a 2004), 120 em 165 autores eram homens, ou seja, 72,7%. Mais gritante ainda é a homogeneidade racial: 93,9% dos autores são brancos. Mais de 60% deles vivem no Rio de Janeiro e em São Paulo. Quase todos estão em profissões que abarcam espaços já privilegiados de produção de discurso: os meios jornalístico e acadêmico. (DALCASTAGNÉ, 2012, p.16).

Em comparativo aos dados apresentados por Dalcastagné, temos o paralelo do Quadro 7, onde é possível visualizar uma maioria masculina, de classe alta, e que compõe um eixo geográfico voltado principalmente para o centro-sul do país, além de ser essencialmente branco. As porcentagens do presente quadro seguem, portanto, da seguinte forma: Escritores 88,8% e Escritoras 11,3%; Eixo Geográfico Centro-Sul 53%, Norte-Nordeste 13%, Misto 23,5% e outros países 10%; Formação Superior segue em 71%; Classe Média e Alta 93% e Baixa 7% (aproximadamente); e dos nomes presentes,

39% participaram da Academia Brasileira de Letras (aproximadamente). Contribuindo assim, para a formação de um cânone que isolado da sociedade não contempla as perspectivas mais recentes e essenciais para as discussões da atualidade que buscam ampliar e incluir identidades na composição dos espaços institucionalizados.

Ela era tudo, e nada
Era completa
Mas, algo lhe faltava
Saber?
Não, ela não sabia
Estava a vagar
Pelo mundo
Sem rumo
Em busca
De ser inteira

(Pâmela Camelo, Recife, 2021)

4. Considerações Finais

O estudo buscou desenvolver uma relação entre fontes institucionais, a exemplo das provas de Literatura da Segunda Fase do Vestibular COVEST-PE, leis e diretrizes nacionais para a educação, e debates que envolvem reflexões acerca de gênero, colonialidade, ensino de literatura, letramento literário, literatura de autoria feminina e cânone literário. Diante de todo esse espectro, cabe apresentar à discussão que esse ainda é um trabalho passivo a reflexão, portanto incompleto, a medida que se trata de algo que envolve temas sensíveis e profundos para a construção da História.

A pesquisa busca estar diretamente ligada a questões do tempo presente, este que é palco de profundo embate, pois, a medida que se escreve, a roda do tempo gira e as reflexões podem ser alteradas. E ao mesmo tempo também se consolidam direcionamentos teóricos e metodológicos e de análise em paralelo a escrita e produção de determinada pesquisa, e esse é um dos principais desafios para se constituir e consolidar um estudo no âmbito das Ciências Humanas, tudo pode mudar, a qualquer momento.

Os caminhos escolhidos para composição desse trabalho partiram, assim, de uma proposta quase que intuitiva em sua composição a medida que este se propõe a ser um trabalho-piloto. Entre referências de fontes históricas da educação, teóricos e seus diversos campos do conhecimento, provas, quadros, gráficos, foi se montando esse quebra-cabeça. E assim como visto na introdução, esse estudo partiu de uma inquietação pessoal e, portanto, as direções tomadas metodologicamente e teoricamente seguiram através dessa trajetória.

O fio que conduz esse trabalho são as provas de Literatura da Segunda Fase do Vestibular COVEST-PE, mas essas não seguem sozinhas, elas são um espelho de demandas da sociedade, e refletem as diretrizes para a educação no país, assim como reproduzem seus vícios. Digo isso, pois, essa prova se torna uma habilitadora de segregação à medida que não inclui a diversidade social que é vista na produção literária contemporânea.

Dessa forma como vimos anteriormente os marcadores mais recentes para a educação no recorte selecionado são: Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases de

1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais¹³. É com a Carta de 1988 que a proposta de educação no país é repensada, em seguida a essa nova proposta para o sistema de ensino é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 que se propõe a estruturar a educação. Essa lei surge em busca melhorias na “área educacional com a definição de compromissos a serem assumidos pelo Estado, escolas e professores, o que possibilitou a reorganização escolar que estimulou a reorganização dos currículos” (LESSA, 2012, p.29), e autonomia do sistema de ensino. Após o surgimento dessa lei, seguem como diretrizes para educação no país os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), estes que são organizados enquanto uma proposta guia para o ensino básico.

Nessa direção foi preciso ir atrás de rastros, desenvolver conexões, cruzar fontes e perspectivas de análise para compor a pesquisa. Entre artigos, dissertações, livros e produções que atravessaram o conhecimento histórico, foi possível construir as direções do presente trabalho. Divididos entre rastros, os capítulos se colocaram a montar uma estrutura que formasse a base para se alcançar a presença da Literatura de Autoria Feminina nas provas analisadas.

Diante desses pontos é válido considerar as reflexões dominantes no presente estudo. A respeito das políticas públicas de educação e direcionamentos para o ensino de literatura, por exemplo, é possível visualizar uma dinâmica dependente de estruturas de poder, pois, partindo de uma perspectiva de cima para baixo e institucionalizada, as bases que solidificaram a política e economia do Brasil surgiram de uma colonialidade. E essa marca as diretrizes formadoras das políticas nacionais, mesmo que na sociedade contemporânea. Esses fatores se desenvolvem, principalmente, em conjunturas que fazem parte de uma concentração de poder, que segue em um eixo central e expande seus domínios. É nesse centro que se localiza uma pequena parcela da sociedade, e essa permaneceu, consolidou e estruturou as dinâmicas sociais que lhes fossem relevantes.

Pensar as políticas públicas de uma sociedade é, também, buscar seus atravessamentos, e entre esses é possível considerar, quem ganha e quem perde. Na balança do neocapitalismo brasileiro, ainda ganha quem sempre esteve no topo da pirâmide. Portanto, é difícil dissociar a colonialidade, visto que ela é a base que sustentou e abriu caminho para a formação de um país que ainda sofre com o impacto da

¹³Atualmente em substituição aos PCNs, se tem a BNCC, Base Nacional Curricular Comum. Esta que foi homologada no ano de 2017, durante o Governo Temer, tendo como ministro da educação Mendonça Filho.

colonização. Traçados esses caminhos de base estrutural, segue a linha que se ramifica. Ramificar nesse caso, é criar conexões entre a colonialidade que impacta automaticamente as dinâmicas sociais, econômicas, de gênero e de cor.

A importância de se montar essas conexões se faz a partir da necessidade de direcionamento do olhar pelo objeto. Direcionar essas perspectivas para as provas da COVEST-PE e a presença da Literatura de Autoria Feminina constitui um posicionamento diante das fontes observadas. A partir dessas escolhas é possível considerar que as provas do vestibular COVEST-PE, em certo modo, seguem políticas que legitimam, eixos em detrimento de outros.

E assim chegamos no Cânone Literário. O cânone, em termos, gerais é responsável por legitimar uma obra e um autor em determinado tempo e espaço. Diante disso, como visto anteriormente, este é passivo de alteração dependendo da época e de quem domina as estruturas de poder. Contudo, é válido salientar que as possibilidades de mudança nas bases estruturais das definições que compõem o cânone seguem lentas e não acompanham as necessidades da sociedade, mas, sim de um determinado grupo da sociedade.

Considerar que a literatura, escrita por mulheres, pode ser, assim, parte de algumas das pequenas alterações em meio ao cânone, compõe as observações deste trabalho, pois, legado ao debate de gênero que ascendeu ao longo do século XX, essa seria, uma mudança na estrutura do cânone à medida que mulheres conseguem se inserir nos espaços de letramento literário. Apresento, como marco desse recorte temporal, o momento histórico em que Rachel de Queiroz assume uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, no ano de 1977. Mas, é válido reforçar que a presença de mulheres no espaço institucional do letramento literário, se trata de uma pequena alteração à medida que são poucas as que compõem esse novo modelo de cânone. Além, dessas em contexto global, serem de cor branca, com condições de ascender socialmente, portanto, com acesso livre à instrução e que migraram para o eixo centro-sul do país ou mesmo nasceram nessa região.

Entre outros pontos a se considerar, no trabalho, segue a possibilidade de haver na composição do cânone mais de um modelo estrutural. Visto que há o cânone historiográfico, o cânone da prova, também é levantada a possibilidade de um cânone regional. Essa reflexão se baseia na quantidade de autores que são presentes na prova,

mas, que têm a sua legitimidade e força literária consolidada em lugares outros para além do eixo Rio-São Paulo.

Buscar entender os caminhos da composição das provas de Literatura da Segunda Fase do vestibular COVEST-PE, permitiu navegar por ambientes que possibilitassem a construção de uma narrativa que segue intrínseca a pautas da atualidade, portanto, coube ao estudo questionar instâncias de legitimação. Em levantamento geral, conclui-se que as provas representam uma prática da sociedade e mesmo das diretrizes educacionais, excludentes, pois, apesar dos movimentos feministas do século XX, os espaços institucionais permanecem fechados às mulheres, principalmente mulheres pretas e de classes sociais mais baixas. As políticas públicas educacionais também seguem carentes de maior discussão a medida que negligenciam demandas da sociedade e se reduzem a uma legislação que não contempla as necessidades de uma construção crítica do ensino e do letramento literário, e não contribui para acessibilidade e diversidade de grupos sociais nos espaços de letramento.

Diante disso, é possível retomar a questão da colonialidade e como ela, implicitamente, faz parte desses resultados, mesmo na formação do cânone das provas do vestibular COVEST-PE. Este que nada mais é do que, um reflexo dessa estrutura que se formou no recorte histórico e permanece. As roupagens são alteradas, os séculos mudam, mas, a sociedade brasileira ainda segue com suas instituições ligadas ao mundo do homem branco, por vezes descendente dos europeus e que controlam as dinâmicas do gênero e dominam a estrutura econômica e política do país.

5. Fontes de Pesquisa

"Alphonsus de Guimaraens - Simbolismo" em Só Literatura. Disponível em <http://www.soliteratura.com.br/simbolismo/simbolismo5.php>. Acesso em: 08 de agosto de 2021

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Biografia. Alberto de Oliveira. Disponível: <https://www.academia.org.br/academicos/alberto-de-oliveira/biografia> Acesso em: 22 de junho de 2021

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Biografia. Alcântara Machado. Disponível: <https://www.academia.org.br/academicos/alcantara-machado/biografia> Acesso em: 22 de junho de 2021

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Biografia. Alfredo Bosi. Disponível: <https://www.academia.org.br/academicos/alfredo-bosi/biografia> Acesso em: 22 de junho de 2021

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Biografia. Aluísio Azevedo. Disponível: <https://www.academia.org.br/academicos/aluisio-azevedo/biografia> Acesso em: 08 de agosto de 2021

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Biografia. Álvares de Azevedo. Disponível: <https://www.academia.org.br/academicos/alvares-de-azevedo/biografia> Acesso em: 08 de agosto de 2021

Academia Paranaense de Letras. Biografia. Andrade Muricy. Disponível: <http://academiaparanaensedeletras.com.br/cadeira-4/cadeira-4-1o-ocupante/> Acesso em: 08 de agosto de 2021

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs). Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2000

BRASIL. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

Covest vai continuar sua função. Diário de Pernambuco. Recife. 9 de Agosto de 1990, A.12. ed.200. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_17&PagFis=91857&Pesq=COVEST Acesso em 03/06/2020. Vestibular – 1996 –

DANIEL, Souza. Leituras Recomendadas e Autores Pernambucanos: Vestibulares COVEST – UPE. (Apostila) 2002.

Diário de Pernambuco. Recife. 22 de agosto de 1990. B.4. ed.213. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_17&Pesq=COVEST&pagfis=92551 Acesso em 03/06/2020.

GLOBO EDITORIAL. Affonso Romano de Sant'Anna. Disponível: <https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/lista-de-autores/biografia/?id=302>. Acesso em: 21 de junho de 2021

MIRANDA, Antonio. Affonso Ávila. Disponível: http://www.antoniomiranda.com.br/poesia_brasis/minas_gerais/affonso_avila.html
Acesso em: 21 de junho de 2021

NEJAR, Carlos. Biografias. Adélia Prato. Disponível: <https://www.academia.org.br/artigos/biografias>. Acesso em: 21 de junho de 2021.

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 1996. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?p=2481>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 1997. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?p=2479>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 1998. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?p=2475>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 1999. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?p=2471>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 2000. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?p=2469>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 2001. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?p=2465>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 2002. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?p=2462>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 2003. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?p=2462>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 2004. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?p=2459>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 2005. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?cat=18>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 2006. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?cat=18>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 2007. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?cat=18>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 2008. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?cat=18>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 2009. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?cat=18>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 2010. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?cat=18>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 2011. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?cat=18>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 2012. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?cat=18>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/COVEST-COPSET. Prova do vestibular. Segunda Fase. 2013. Disponível em: <https://coberturamaxima.com.br/?cat=18>. Acesso em: 11 de Novembro de 2018

UFPE/UFRPE Reopção para vagas remanescentes. Diário de Pernambuco. Recife. 4 de fevereiro de 1996. A.18. ed. 35. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_17&Pesq=COVEST&agfis=93185 Acesso em 03/06/2020. Carrero no Vestibular.

VIANA, Antonio Fernando. GONÇALVES, Ferreira Luzilá. Tantas Vozes: Literatura luso-brasileira para Vestibular e Provão de Letras. 2^aed. Recife. 2001

6. Referências Bibliográficas

- AGAMBEN, Giorgio. O que é o contemporâneo e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- AGUIAR, Ivonete de Souza Susmickat. O lugar da literatura no Ensino Médio: critérios de seleção dos textos literários. ILEEL. 2014. Acesso disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/1001.pdf>
- AKOTIRENE, Carla Interseccionalidade / Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro- São Paulo : Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALBUQUERQUE, Durval Muniz de. A invenção do Nordeste e outras artes. São Paulo: Editora Massangana, 2001.
- ARAÚJO, Cláudia Beatriz Carneiro. FESTA E O MODERNISMO, Linguagem - Estudos e Pesquisas. Vol. 15, n. 01, p. 97-109, jan/jun 2011
- BAGAGLI, Beatriz Pagliarini. “Cisgênero” nos discursos feministas: uma palavra “tão defendida; tão atacada; tão pouco entendida”. Campinas: UNICAMP/IEL/Setor de Publicações, 2018. Disponível em https://www.iel.unicamp.br/arquivos/publicacao/Cisgeneronos_discursos_feministas_uma_palavra_tao_defendida_tao_atacada_tao_pouco_entendida.pdf.
- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 1057-1090, out./dez. 2014
- BARROS, José D’ Assunção. A História Social: seus significados e caminhos. LHP – Revista de História da UFOP. nº15. 2005.
- BARROS, José D’Assunção. O campo da história: especialidades e abordagens / Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.
- BERRIO, Julio Ruiz. El metodo historico en la investigaci3n historica dela educaci3n. Revista española de pedagogia. Madrid: Instituto “San José de Calasanz” de Pedagogia/Consejo superior de investigaciones científicas. Año XXXIV.-Núm. 134.- OctubreDiciembre, 1976, p.449-475
- BLOOM, Harold. Como e por que ler. Tradução: José Roberto O’Shea – Rio de Janeiro: Objetiva. 2001.
- BLOOM, Harold. O Cânone Ocidental: Os Livros e a Escola do Tempo. Tradução: Marcos Santarrita. Rio de Janeiro. Objetiva. 1995.
- BONNICI, Thomas. FLORY, A. Villibor. PRADO. M. Roberto. Margens Instáveis. Maringá. Eduem. 2011.
- BORDIEU, Pierre. A reprodução. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BORGES, Tânia Cristina Souza. “A culpa é minha” ou “ A Hora da Estrela”? : uma análise do romance A hora da estrela de Clarice Lispector. Dissertação. Universidade de São Paulo. 2014
- BOSI, Alfredo. História concisa da literatura brasileira. São Paulo, Cultrix, 50^aed. 2015.
- BOURDIEU, Pierre, A dominação masculina / Pierre Bourdieu; tradução Maria Heiena 2^o ed. Kühner, - 2^o ed. - Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 10 ed. Rios de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3^a ed. Francisco Alves. 1992.

- BRANCO, Emerson Pereira; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrâncio; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR. EDUCERE. 2017.
- BRITO, Dislene Cardoso de. Transgressão e (des)ordem em Lavoura arcaica e Um copo de cólera: a construção identitária da mulher nas narrativas de Raduan Nassar / Dislene Cardoso de Brito. – 2010. 120 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2010.
- BURKE, Peter. História e teoria social / Peter Burke; tradução Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer. - São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- CABRAL, Ana Beatriz. O texto, o contexto e o pretexto: Ensino de Literatura após o Ensino Médio. (Tese). Universidade Federal de São Carlos. 2008.
- CAMARA, Luciana Borella. A Educação na Constituição Federal de 1988 como um direito social. Revista UNIJUÍ, n.40. 2013.
- CALVINO, Italo. Por que ler os clássicos. Companhia de Bolso. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CANDIDO, Antonio, Formação da Literatura Brasileira. Belo Horizonte - Rio de Janeiro. Editora Itatiaia. 1 e 2.v. 9ª ed. 1993
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CEREJA, William Roberto. Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.
- COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso. Tradução de Cleonica Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- COSSON, Rildo. Gênero, periferia e cânone: horizontes do romance-reportagem no Brasil. Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea, (17), 23–32. 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/8918>
- COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. 2ªed. São Paulo: Contexto, 2009.
- CRENSHAW, Kimberlé. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, 1989
- DALCASTAGNÉ, Regina. A crítica literária em periódicos brasileiros contemporâneos:: uma aproximação inicial. *Estudos De Literatura Brasileira Contemporânea*, (54), 195–209. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/10.1590/2316-40185411>
- DALCASTAGNÉ, Regina. Literatura brasileira contemporânea: um território contestado. Rio de Janeiro: Editora da UERJ; Vinhedo: Horizonte. 2012
- DALVI, Maria Amélia; SCHWARTZ, Cleonara Maria; TRAGINO, Arnon. 2015. “A Literatura No Vestibular: Traços De Seu histórico E Olhares Recentes”. Via Atlântica. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i28.98683>
- DANIEL, Souza. Leituras Recomendadas e Autores Pernambucanos: Vestibulares COVEST – UPE. (Apostila) 2002.
- DAVIS Natalie Zemon. O retorno de Martin Guerre. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. In: Estudos avançados, São Paulo, 2003, v.17, n.49, p.151-172.
- DUARTE, Constância Lima; PAIVA, Klelen Benfenatti. A mulher de letras: nos rastros de uma história. Ipotesi, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 11 - 19, jul./dez. 2009

- ELEUTÉRIO, Vidas de romance. As mulheres e o exercício de ler e escrever no entresséculos (1890-1930). Rio de Janeiro: Topbooks, 2005.
- EVEN-ZOHAR, Itamar. Polysystem Studies. 1990. Disponível em: www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/index.html
- EVEN-ZOHAR. Teoria dos polissistemas. Revista Translatio. Tradução de Luís Fernando Marozo, Carlos Rizzon e Yanna Karlla Cunha. Porto Alegre, v. 5, p. 2-21. 1990. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/translatio/issue/download/2211/23.
- FARRA, Maria Lúcia Dal. Cecília Meireles: imagens femininas. Cadernos Pagu (27), julho-dezembro de 2006. pp.333-371
- FIDELIS, Ana Cláudia. Do cânone literário às provas de vestibular: canonização e escolarização da literatura / Ana Cláudia e Silva Fidelis. -- Campinas, SP : [s.n.], 2008.
- FONSECA, Selva Guimarães. Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados / Selva Guimarães Fonseca. - Campinas, SP : Papirus, 2003. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)
- FREDERICO, Enid; OSAKABE, Haqira. "Literatura". 2004. Acesso disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/03Literatura.pdf>
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro. 29ª Edição. Paz e Terra. 2006
- FRITZEN, Celdon. Para quer ler literatura? Formas e Limites dos encaminhamentos pedagógicos à questão. Revista Brasileira de Literatura Comparada. n.22. p.47-66. 2013
- GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção. OS PCN E A ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS CURRICULARES NO BRASIL. CADERNOS DE PESQUISA v.44 n.153 p.648-669 jul./set. 2014
- GALLE, Helmut. CONTEMPORANEIDADE – REFLEXÕES SOBRE UM CONCEITO DA CRÍTICA E TEORIA LITERÁRIA. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013
- GINZBURG, Carlo. O Fios e os Rastros: verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 312
- GOMES, Maria José Pereira. Língua, Sujeito e Enunciação em "Memorial de Maria Moura" Deslizamentos Metonímicos e Metafóricos. Dissertação. Unicap. Recife. 2009.
- GUERELLUS, Natália de Santanna. Raquel de Queiroz : regra e exceção (1910-1945). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2011.
- HALL, Stuart. A identidade Cultural na pós-Modernidade. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006
- HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Os estudos sobre mulher e literatura no Brasil: uma primeira avaliação. In: COSTA, Albertina de Oliveira, BRUSCHINI, C. (orgs.).Uma questão de gênero. Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, São Paulo, FCCh, 1992.
- JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.
- LANGARO, J. A. A presença do cangaço em "Memorial de Maria Moura" e "Dôra, Doralina".Revista de Literatura, História e Memória, v. 2, n. 2, p. p. 59–72, 2000. DOI: 10.48075/rlhm.v2i2.1168. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rlhm/article/view/1168>.

LESSA, Paula Batista. Os PCN em materiais didáticos para a formação de professores. 2012. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora. 2012.

LOBO, Luiza. A literatura de autoria feminina na América Latina. Disponível em: <https://lfilipe.tripod.com/LLobo.html>. Acesso em: 23 de março de 2021.

LOPES, Paula Cristina. Literatura e Linguagem Literária. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-lopes-literatura.pdf>. Acesso em: 30 de Outubro de 2021.

LOURO, Guacira Lopes. “Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas”. ProPosições, Campinas, v. 19, n. 2, ago. 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MIGNOLO, Walter D. COLONIALIDADE O lado mais escuro da modernidade. REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - VOL. 32 Nº 94 . 2017.

MIGNOLO, Walter D. Local histories/Global designs: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. New Jersey: Princeton University Press, 2000.

MILL, John Stuart. A Sujeição Das Mulheres. 1ªed. Vozes de Bolso. 2021.

MORTATTI, M. R. L. Na história do ensino da literatura no Brasil: problemas e possibilidades para o século XXI. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 52, p. 23-43, abr./jun. 2014. Editora UFPR

MOSER, Benjamin. Clarice, uma biografia / Benjamin Moser ; tradução José Geraldo Couto — 1a- ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2017.

MUZART, Zahidé Lupinacci (org.) Escritoras brasileiras do século XIX. Antologia. Florianópolis/Santa Cruz do Sul, Mulheres/Edunisc, 1999.

MUZART, Zahidé Lupinacci. A QUESTÃO DO CÂNONE. Anuário de Literatura 3, p. 85-94. 1995.

NETO, A. S. O QUE SÃO OS PCN? O QUE AFIRMAM SOBRE A LITERATURA?. Debates em Educação,[S. l.], v. 6, n. 12, p. 112, 2014. DOI: 10.28998/2175-6600.2014v6n12p112. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/797>. Acesso em: 8 agst. 2021.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska. Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Altas Literaturas: escolha e valor das obras crítica de escritores modernos. 2ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras. 2009

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Mutações da literatura no século XXI. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. <https://doi.org/10.4067/s0718-22952018000200400>

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. Estudos Feministas, Florianópolis, 17(1): 296, janeiro-abril/2009.

PORTELLA, Ana Paula; GOUVEIA, Taciana. Introdução: feminismo, educação e gênero. In: . Ideias e dinâmicas para trabalhar com gênero. Recife: SOS Corpo Gênero e Cidadania, 1999. (Metodologia SOS Corpo)

- QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.
- ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- RUIZ, Rafael. Literatura e Crise: uma barca no meio do oceano. São Paulo: Cultor de Livros, 2015.
- RUY, José Carlos. O brilho permanente da escrita feminina. Vermelho, 2016.
Disponível em: < <https://vermelho.org.br/2016/03/08/o-brilho-permanente-da-escritafeminina/>>. Acesso em: 21 de junho de 2021
- SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999
- SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.
- SILVA, Mirian Cardoso da; COQUEIRO, Wilma dos Santos. A representação da mulher pós-moderna em contos de escritoras brasileiras contemporâneas. In: Revista Alpha, n. 16, dez. 2015.
- SILVA, Paula de Almeida Gênero, raça, classe e letramento: A resistência de jovens mulheres por meio da fala e da escrita / Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2018
- SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento literário: uma proposta para a sala de aula. Unesp. 2011. Acesso disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>
- SPIVAK, Gayatri. Pode o subalterno falar? Trad. Sandra Regina Goulart Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- SUASSUNA, Livia; BEZERRA, Rafael Alexandre. A literatura em provas e exames. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, São Paulo, v.34, n.67, p.83-10, 2016.
- TELLES, Norma A. . Encantações: escritoras e imaginação literária no Brasil, século XIX. 1. ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2012.
- VERISIMO, José, História da literatura brasileira, Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1954.
- VIANA, Antonio Fernando. GONÇALVES, Ferreira Luzilá. Tantas Vozes: Literatura luso-brasileira para Vestibular e Provação de Letras. 2ªed. Recife. 2001
- ZOLIN, Lúcia Osana. Literatura de Autoria Feminina. In: BONNICI, Thomas & ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009