

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL

**Representações do gênero feminino na ficção e seu impacto no repertório cultural de
alunos do Ensino Fundamental II**

Laís Rios Berno

Juiz de Fora
2021

LAÍS RIOS BERNO

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Literários e Práticas Sociais

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Elza de Sá Nogueira

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Berno, Laís Rios.

Representações do gênero feminino na ficção e seu impacto no repertório cultural de alunos do Ensino Fundamental II / Laís Rios Berno. -- 2021.

142 f. : il.

Orientadora: Elza de Sá Nogueira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2021.

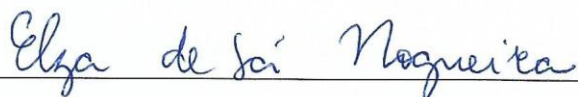
1. Ensino de Literatura. 2. Repertório literário. 3. Personagens femininas. 4. RPG. 5. Construção de personagens. I. Nogueira, Elza de Sá, orient. II. Título.

**Representações do gênero feminino na ficção e seu impacto no repertório cultural de
alunos do Ensino Fundamental II**

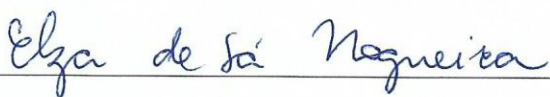
LAÍS RIOS BERNO

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado
submetido ao Programa de Mestrado
Profissional em Letras, da Universidade
Federal de Juiz de Fora - UFJF, como
parte dos requisitos necessários à
obtenção do título de Mestre em Letras.

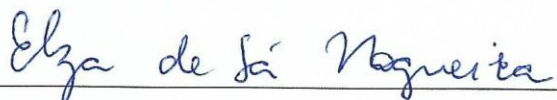
Aprovado em 28/05/2021



Profa. Dra. Elza de Sá Nogueira - presidente e orientadora



Profa. Dra. Natália Sathler Sigiliano – Membro titular interno



Profa. Dra. Moema Rodrigues Brandão Mendes – UNIAcademia - Membro titular
externo

AGRADECIMENTOS

Durante a escritura deste trabalho, no qual tanto tratei da figura feminina, pude perceber o quanto ela está, sempre esteve, presente em minha vida nos mais variados modelos e o quanto essas mulheres contribuíram para meu próprio repertório sócio-literário-cultural, sem o qual este trabalho seria apenas uma ficção. Pensando nisto, achei que seria justo prestar os devidos agradecimentos nesta que será a única seção opcional que usarei.

E que me perdoem de antemão aquelas cujos nomes não flagrarem nesta página de maneira específica.

Começo pela minha avó, Tamar, cuja presença, infelizmente, hoje, só poderá se dar em minhas lembranças. A ela agradeço por me ensinar que a mulher também pode expressar sua força por meio da resiliência.

Agradeço também à minha mãe, Eliane, que de muitas maneiras demonstrou que a lealdade é uma qualidade importante na construção de jornadas coletivas.

Agradeço à minha orientadora, Elza, cuja dedicação foi primordial para a evolução desta minha personagem chamada dissertação.

Não poderia, jamais, esquecer de agradecer à Valéria, sem a qual não poderia escrever esta página de agradecimento porque não estaria defendendo o título de mestre, literalmente. Foi ela quem ignorou minhas negativas e minha febre alta e me levou (arrastada) para fazer a prova do ProfLetras.

Agradeço a todas as minhas amigas, Milena, Aline, Joviana, Thamiris, Roberta, Patrícia, Marina, Gabriela, Heloísa, Delane, Katalin, Ludmila, Juliana, Carmem, Júlia, Rayssa, Lara, Carina, Camila, Marli e tantas outras que provam, todo dia, que existem amizades femininas verdadeiras, ao contrário do que pregam muitas histórias.

E agradeço também às membras da banca, Natália e Moema, que pacientemente leram todas estas páginas e, provavelmente, as encheram de comentários (mais que construtivos!).

Por fim, um agradecimento especial aos membros da banca de qualificação, Anderson e Natália, que muito contribuíram para a estrutura final deste trabalho.

Obrigada, de verdade.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma proposta de intervenção pedagógica, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Letras da UFJF, direcionada para uma turma de nono ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado de Minas Gerais, na cidade de Juiz de Fora, na qual se observaram, por meio de registros no banheiro público escolar, discursos misóginos e depreciativos destinados a alunas. Tal questão fomentou o objetivo principal do trabalho: tornar os alunos conscientes de seu repertório cultural e literário relacionado à representação ficcional da mulher e proporcionar uma ampliação desse repertório através do exercício de autoria criativa dirigida à construção de personagens femininas, intermediada pelo contato com obras literárias e fílmicas que lhes apresentem novos modelos concernentes à questão. Espera-se que, com isso, inspiremos uma reflexão nos alunos que leve à quebra de estereótipos com relação, principalmente, às mulheres, bem como a uma percepção mais profunda da complexidade humana. Como base para a construção das personagens e das narrativas, utilizamos fundamentos do RPG (Role Playing Game), aliados aos arquétipos de personagem, de Campbell (1949), bem como os conceitos de personagem plana e esférica, conforme Forster (1969), e ser e parecer, de Todorov (2013). O trabalho também se apoia no arcabouço teórico que se segue: o conceito de letramento literário (COSSON, 2016, 2018; PAULINO E COSSON, 2009); o repertório do texto (ISER, 1996); a concepção de comunidade de leitores (CHARTIER, 1994); o sistema literário (EVEN-ZOHAR, 1990); gênero, androcentrismo, patriarcado, Machismo e Feminismo (BUTLER, 2010; FEDERICI, 2017; GARCIA, 2015); e Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987). A fim de estreitar a ponte entre teoria e prática, adotamos a orientação metodológica da pesquisa-ação para este processo interventivo, segundo Thiollent (1986). Outrossim, aplicamos uma pesquisa piloto remotamente em um grupo voluntário de 22 alunos para testagem do formato proposto de ficha de personagem, por meio do qual se comprovou a possibilidade de mapear os modelos idealizados dos alunos em seus discursos.

Palavras-chave: Ensino de Literatura. Repertório literário. Personagens femininas. RPG. Construção de personagens.

ABSTRACT

This work presents a proposal for a pedagogical intervention, developed within the scope of the Mestrado Profissional em Letras at UFJF, directed to a class of ninth grade of elementary school in a public school in the state of Minas Gerais, in the city of Juiz de Fora, in which observed, through records in the public school toilet, misogynistic and derogatory speeches aimed at students. This question fostered the main objective of this paper: making students aware of their cultural and literary directory in relation to the fictional representation of women and providing an expansion of this directory through the exercise of creative authorship aimed at the construction of female characters, intermediated by contact with literary works and films that bring new models concerning the query. It's expected that, with this, we'll inspire a reflection in the students that will lead to the breaking of stereotypes regarding, mainly, women, as well as to a deeper perception of human complexity. The construction of characters and narratives is based in RPG (Role Playing Game) fundamentals, allied to Campbell's character archetypes (1949), as well as the concepts of flat and spherical character, according to Forster (1969), and the idea of how a character is and how he or she seems to be, by Todorov (2013). The research is based still in the concept of literary literacy (COSSON, 2016, 2018; PAULINO AND COSSON, 2009); the text's repertoire (ISER, 1996); the conception of the community of readers (CHARTIER, 1994); the literary system (EVEN-ZOHAR, 1990); gender, androcentrism, patriarchy, Chauvinism and Feminism (BUTLER, 2010; FEDERICI, 2017; GARCIA, 2015); and Idealized Cognitive Models (LAKOFF, 1987). In order to link theory and practice, we adopted the methodological orientation of action research for this interventionist process, according to Thiollent (1986). Furthermore, we applied a pilot research remotely in a voluntary group of 22 students to test the character sheet format, through which the possibility of mapping the idealized models of the students in their speeches was proven.

Keywords: Literature teaching. Literary directory. Female characters. RPG. Character development.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	7
1.1	RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	8
1.1.1	Do contexto escolar in loco.....	8
1.1.2	Do contexto geral brasileiro.....	11
1.2.3	Da relevância do Feminismo na representação das mulheres na cultura POP contemporânea.....	14
1.1.4	Do direito à Literatura e seu caráter humanizador.....	18
1.2	OBJETIVOS.....	22
1.3	ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	23
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	24
2.1	DO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	24
2.2	DO REPERTÓRIO DO TEXTO.....	29
2.3	DOS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS.....	37
3	EMBASAMENTO TEÓRICO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS.....	48
3.1	PERSONAGEM.....	48
3.1.1	Personagens planas e redondas.....	51
3.1.2	Arquétipos de personagem.....	54
3.1.2.1	<i>Herói.....</i>	<i>55</i>
3.1.2.2	<i>Mentor.....</i>	<i>56</i>
3.1.2.3	<i>Camaleão.....</i>	<i>56</i>
3.1.2.4	<i>Sombra.....</i>	<i>56</i>
3.1.2.5	<i>Pícaro.....</i>	<i>57</i>
3.2	ROLE PLAYING GAME.....	57
3.2.1	Do RPG no ambiente escolar.....	58
3.2.1.1	<i>Leitura.....</i>	<i>60</i>
3.2.1.2	<i>Escrita e criatividade.....</i>	<i>60</i>
4	QUESTÃO DE GÊNERO.....	62
4.1	A RESPONSABILIDADE DO SISTEMA.....	64
4.2	A REPRESENTAÇÃO DO FEMININO.....	67
4.2.1	A representação do gênero feminino nas princesas da Disney.....	72
4.2.2	A representação do gênero feminino em <i>A Bela e a Adormecida</i>, de Neil Gaiman.....	85

5	METODOLOGIA.....	94
5.1	A PESQUISA-AÇÃO.....	94
5.2	PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA.....	96
5.3	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	96
5.3.1	Diário de Leitura.....	96
5.3.2	Diário de Campo.....	97
5.3.3	Ficha de personagem inicial.....	97
5.3.4	Ficha de personagem final.....	97
5.4	APLICAÇÃO DA PESQUISA PILOTO.....	98
6	PROPOSTA INTERVENTIVA.....	112
6.1	MOMENTO 1 – PRODUÇÃO INICIAL: FICHA DE PERSONAGEM.....	113
6.2	MOMENTO 2 – ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	115
6.2.1	Etapas 1: Análise das personagens.....	115
6.2.2	Etapas 2: Discussão dos resultados iniciais.....	123
6.3	MOMENTO 3 – A INTERVENÇÃO.....	124
6.3.1	Etapas 1: Personagens planas e redondas.....	124
6.3.2	Etapas 2: Arquétipos de Personagem.....	130
6.3.3	Etapas 3: Ser versus parecer.....	140
6.3.4	Etapas 4: Modelos de personagens femininas.....	143
6.3.5	Etapas 5: o conto de Neil Gaiman, A Bela e a Adormecida.....	148
6.4	MOMENTO 4 – AUTOANÁLISE E REESCRITA.....	153
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
	REFERÊNCIAS.....	157
	APÊNDICE A - Página 1 da Ficha de Personagem.....	165
	APÊNDICE A² - Página 2 da Ficha de Personagem.....	166
	APÊNDICE B - “Fotografias” dos arquétipos de personagem.....	167
	APÊNDICE C - Consolidado personagens planas e redondas.....	168
	APÊNDICE D - Modelos de personagens femininas da Disney.....	169
	APÊNDICE E - Notas com likes e dislikes.....	170
	APÊNDICE F - Notas neutras.....	171
	APÊNDICE G - Capa para o diário de leitura.....	172
	APÊNDICE H - “Ingressos” com as sinopses.....	173
	APÊNDICE I - Modelo preliminar da ficha de personagem.....	174

1 INTRODUÇÃO

Desenvolvido no âmbito do ProfLetras, na Universidade Federal de Juiz de Fora, e inserido no macroprojeto intitulado *A construção de repertório literário no Ensino Fundamental II*, da professora Dra. Elza de Sá Nogueira, este projeto apresenta uma proposta interventiva voltada para o ensino de literatura direcionada ao nono ano do Ensino Fundamental, abordando de forma central a questão da representação do gênero feminino. Tal proposta foi inicialmente idealizada na medida em que se observou a reprodução e a disseminação de conteúdo misógino por parte dos discentes de uma escola da rede estadual no município de Juiz de Fora, em Minas Gerais.

Uma das formas de registro desse conteúdo amplamente comentada e criticada pelas alunas na época se deu por meio de grafitos de banheiro. Decidimos, então, fazer uma coleta das frases gravadas nos sanitários masculinos e femininos da escola pública em questão. A partir da análise desse material, apresentada de forma mais detalhada no subcapítulo *Relevância da Pesquisa*, percebemos que grande parte dos grafitos era direcionada a alunas e expressava mensagens com aspecto misógino e machista. Nesse contexto, questionamos se essa misoginia e esse machismo também emergiriam, de alguma forma, na construção de personagens femininas de ficção por parte dos alunos e, em caso positivo, como poderíamos intervir em seus modelos, através de uma sequência didática no âmbito da aula de língua portuguesa que lhes apresentasse variadas possibilidades de representação do feminino.

Dessa forma, a escolha pelo ensino de literatura como instrumento para esta intervenção se deveu principalmente ao seu caráter humanizador, como postulado por Antonio Candido, e transformador, no sentido de que possibilita ao leitor a imersão em variados contextos em diferentes perspectivas. Neste caso, buscamos refletir criticamente sobre os modelos de personagem feminina – tanto aqueles planeados em obras fílmicas e literárias, quanto os projetados pelos próprios alunos em suas construções de personagem – e, no processo, também se intenciona a ampliação de repertório sobre as diversas concepções da representação do feminino na sociedade, evidenciando ainda o potencial deste trabalho na compreensão da perspectiva dos alunos relacionada à questão do gênero feminino, isto é, com base nos textos produzidos e nos modelos de personagens que emergem desses, é possível compor a forma como se desenha a imagem feminina no imaginário dos estudantes.

Salienta-se ainda que a literatura, no Ensino Fundamental II, muitas vezes é entendida como um saber de importância secundária, uma vez que grande parte dos livros didáticos usa o texto literário, ou um fragmento desse, apenas como pretexto para o ensino de gramática, por

exemplo. Assim, o ensino de literatura acaba por ocupar pouco espaço nas salas de aula, o que torna ainda mais importante a elaboração de trabalhos pedagógicos voltados para a construção de saberes literários.

1.1 RELEVÂNCIA DA PESQUISA

Com o objetivo de efetivamente compreender os motivos que instigaram a escritura deste projeto, faz-se necessário, para fins organizacionais, dividi-los em quatro categorias que tratam dos seguintes aspectos: a imagem do feminino e sua relação comportamental no contexto escolar *in loco*; a mulher no cenário atual brasileiro; a relevância da influência do Feminismo na representação das mulheres nas produções para cinema e televisão da contemporaneidade; e o direito à Literatura e seu caráter humanizador, na perspectiva de Antonio Candido.

1.1.1 Do contexto escolar *in loco*

Uma característica comum à espécie humana é a necessidade de nos inserirmos socialmente em um grupo e interagirmos constantemente com outras pessoas. E nós o fazemos por meio da linguagem, verbal ou não verbal. Essa comunicação se faz de forma lícita, como no caso de uma conversa ou de uma propaganda, e ilícita, como uma pichação na parede (DAMIAO, 2009).

A verdade é que marcar paredes não pode ser considerado um comportamento humano exclusivamente atual, haja vista que nossos ancestrais já narravam histórias nas cavernas com as que viriam ser conhecidas como pinturas rupestres, e civilizações inteiras ornamentavam seus templos com imagens de suas respectivas crenças. Em Pompéia, mais especificamente, os romanos produziam inscrições em grego nas paredes dos banheiros de suas casas (NETO, 1992). Hoje, inscrições das mais variadas espécies também podem ser facilmente encontradas marcando as paredes de locais públicos.

O lugar público, nesse caso, trata-se de uma Escola Estadual, localizada na cidade de Juiz de Fora, cujos banheiros apresentaram marcas distintas daqueles que por ali passaram. Essas marcas podem ser classificadas como grafitos de banheiro, ou escritas latrinárias, e consistem em palavras, frases ou mesmo desenhos produzidos por indivíduos de ambos os gêneros (DAMIAO, 2009).

A partir do entendimento bakhtiniano de que todo texto possui intencionalidade comunicativa (BAKHTIN, 2000) e da compreensão de que o espaço do banheiro público é um

local desprovido de limites sociais, por consequência do anonimato, é possível afirmar que mesmo os grafitos do banheiro dessa escola pública possuem uma expressão ideológica específica que pode ser relacionada ao comportamento apresentado pelos alunos.

Nesse aspecto, a problemática se dá, de fato, quando a expressão que mais se observa no banheiro da supracitada escola é de cunho misógino e preconceituoso. Entre os vários grafitos que exploram humor ou apresentam inscrições sobre alguma disciplina escolar, observa-se que aproximadamente 34% tratavam de ofensas com relação à aparência de outros alunos, caso que mais se observou no banheiro feminino, e 20% de conteúdo sexual, principalmente no banheiro masculino. Coletamos um total de 104 grafitos, sendo 51 no banheiro masculino e 53 no feminino, posteriormente divididos nas seguintes categorias que se relacionam ao cunho do comentário produzido: sexual, ofensivo, presença, romântico, humor e outros. É importante ressaltar que, para fins de análise, foram selecionados apenas grafitos com linguagem verbal cabíveis de leitura em 3 cabines de cada banheiro, tendo sido observados os seguintes números:

Tabela 1 – Grafitos de banheiro da escola estudada

	Banheiro Masculino	Banheiro Feminino
Sexual Comentários que indicam intimidade de uma ou mais alunas; exaltação de sensualidade feminina; comentário pejorativo sobre partes íntimas masculinas ou femininas.	17	4
Ofensivo Comentários cujo objetivo é desmoralizar uma aluna, tanto no que se refere à aparência física, quanto a questões comportamentais.	14	21
Presença Identificações diversas, apenas nomes, sem nenhuma outra informação.	11	13
Romântico Inscrições que fazem declarações de amor a alguma aluna; nomes de casais;	1	9
Humor Piadas diversas sobre qualquer assunto, excluídos os que se relacionam a outra pessoa de forma ofensiva.	6	2
Outros Quaisquer outras marcações que tratem de assuntos gerais, como esporte, religião, frustrações da vida, informações sobre a prova etc.	2	4

Fonte: própria autora

Pode-se compreender, a partir da análise dos comentários coletados nos banheiros de ambos os gêneros, que a escola precisa trabalhar, de forma pontual, o modelo concebido da

imagética feminina pelos estudantes, já que é possível notar principalmente: a falta de sororidade¹, por parte das meninas, quando vinte e uma das cento quatro inscrições coletadas apresentam depreciação entre indivíduos do gênero feminino relacionada ao comportamento supostamente inadequado por parte de determinada colega ou ainda à sua aparência física que não se encaixa em um padrão socialmente idealizado; e o desrespeito pelas colegas/mulheres expressado pelas inscrições no banheiro masculino, pois dezessete dos grafitos faziam referências explícitas de caráter sexual relacionadas direta ou indiretamente ao corpo feminino e catorze comentários registraram conteúdo ofensivo sobre mulheres, especificadas, por vezes, com nomes. Alguns exemplos de grafitos e sua respectiva classificação (nomes foram omitidos a fim de preservar os estudantes referidos):

- “Fulana delícia” (sexual)
- “Fulana da 201 é uma peluda vadia” (ofensivo)
- “Fulano aki TMJT” (presença)
- “Fulana <3 Fulano” (romântico)
- “Lado bom da escola: o de fora” (humor)
- “F=ma Força, Massa, Aceleração” (outros)

Acrescenta-se que as frases de cunho ofensivo registradas nos banheiros se tornaram uma inquietação de tal relevância no ambiente escolar, que alunas do terceiro ano do Ensino Médio fizeram, por iniciativa própria, trabalhos de intervenção nos sanitários por meio de cartazes com frases motivadoras de exaltação dos variados tipos de corpos e de empoderamento feminino e campanhas para a pintura das paredes do local. Ressalta-se ainda que, a fim de discutir sobre as agressões verbais destinadas a estudantes feitas nas paredes dos vestiários, as supervisoras da escola realizaram reuniões com os responsáveis pelos alunos. Os banheiros da escola também foram repintados, principalmente porque muitos dos comentários expunham diretamente os nomes das alunas. Não se trata, portanto, de um caso isolado, mas de algo recorrente e que afeta diretamente na qualidade da vivência escolar.

¹ Entende-se aqui por sororidade o conceito explorado pela antropóloga e política mexicana Marcela Lagarde, que afirma que se trata do “apoio recíproco entre as mulheres para se conseguir o poder para todas”. Esse termo é utilizado desde os anos 40, mas encontra dificuldade de se estabelecer nos dias atuais, quando as pessoas ainda acreditam se tratar de um erro ortográfico da palavra “sonoridade” ou ainda “solidariedade”.
https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/10/cultura/1499708850_128936.html

1.1.2 Do contexto geral brasileiro

A misoginia observada na escola não pode ser percebida como algo isolado. Ela, na verdade, é percebida de forma acentuada em todo território brasileiro. Isso porque o machismo, no Brasil, é alimentado por raízes históricas, se pensarmos que, no período colonial até o século XIX, existiam leis que previam a execução de uma mulher adúltera pelo próprio marido. Nos anos 1920, era comum que os companheiros assassinos recebessem sentenças mais amenas pelo que era classificado como crime “de amor” ou motivado por “forte paixão” (SANTIAGO e COELHO, 2019).

Tampouco a imprensa se manifestava a favor dessas mulheres. Normalmente, aliás, percebia-se um tratamento extremamente desigual na forma de abordar esse ponto. O cronista João do Rio, por exemplo, em *A Alma Encantadora das Ruas*, de 1908, ao retratar os homens que assassinavam as esposas adúlteras, justificava que “tinham chegado ao mesmo fim trágico, ontem criaturas dignas, hoje com as mãos vermelhas de sangue, amanhã condenados por um juiz indiferente” (RIO, 1995 p. 143), enquanto para uma mulher na mesma situação, se tratava de um ser destituído de razão e naturalmente traiçoeiro. Mais que isso, atribuía às companheiras a culpa pelo próprio assassinato, já que, em sua concepção, as mulheres, “que Schopenhauer denominava animais de cabelos compridos e ideias curtas, que formidável obra de destruição cometem! São a torrente a que ninguém pode resistir, a força dominadora da maldade, os Molochs da alegria” (RIO, 1995, p. 143).

Em consequência disso, hoje, o Brasil detém o 5º lugar no mundo de países com maior índice de feminicídio (ONU, 2019), termo que passou a ser usado para classificar assassinatos de mulheres em decorrência de gênero. Em números atuais, cerca de 13 mulheres são mortas e outras 135 são estupradas por dia só em território brasileiro (AMANCIO, 2019). O problema ainda se agrava porque, diferentemente do que acontece no imaginário popular - que compartilha a ideia de que estupro, abuso e agressão são atos praticados por estranhos em ruelas escuras e desertas -, na verdade, no Brasil, não há local seguro para as mulheres. Em 2019, 1,6 milhão de mulheres foram espancadas ou sofreram tentativa de estrangulamento e 22 milhões (37,1%) de brasileiras passaram por algum tipo de assédio, sendo que 42% dos casos ocorreram no ambiente doméstico (FRANCO, 2019)

Tal questão se revelou mais duramente no ano de 2020, na pandemia, fato que pode ser facilmente comprovado apenas acompanhando as manchetes dos principais portais jornalísticos, como os exemplos que seguem:

- “Com restrições da pandemia, aumento da violência contra a mulher é fenômeno mundial.” (G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/11/23/com-restricoes-da-pandemia-aumento-da-violencia-contra-a-mulher-e-fenomeno-mundial.ghtml>. Acesso em: Maio, 2021)
- “Brasil teve 105 mil denúncias de violência contra mulher em 2020; pandemia é fator, diz Damares.” (G1, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/03/07/brasil-teve-105-mil-denuncias-de-violencia-contra-mulher-em-2020-pandemia-e-fator-diz-damares.ghtml>. Acesso em: Maio, 2021)
- “Mulheres enfrentam alta de feminicídios no Brasil da pandemia e o machismo estrutural das instituições.” (EL PAIS, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-12-29/mulheres-enfrentam-alta-de-feminicidios-no-brasil-da-pandemia-e-o-machismo-estrutural-das-instituicoes.html>. Acesso em: Maio, 2021)
- “Menos roubos e mais feminicídios: como a pandemia influenciou a violência no Brasil.” (BBC, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54587404>. Acesso em: Maio, 2021)
- “Por dia cinco mulheres foram vítimas de feminicídio em 2020, aponta estudo.” (CNN, 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/03/04/por-dia-cinco-mulheres-foram-vitimas-de-feminicidio-em-2020-aponta-estudo>. Acesso em: Maio, 2021)

Outrossim, o problema da violência contra a mulher não é apenas sério no país, mas amplo, uma vez que vai além da própria agressão física. Ele encontra suporte em ideologias misóginas disseminadas na sociedade impunemente, principalmente quando figuras públicas tecem comentários que subjugam, humilham ou inferiorizam a mulher, como é possível observar através da imprensa, por exemplo, nos trechos:

[...]a cantora Cláudia Leitte, 38, se manifestou sobre os comentários de Silvio Santos durante sua apresentação do Teleton, no último sábado (10). Ela disse ter se sentido constrangida e enfatizou que, em situações de machismo, as mulheres nunca são culpadas.

Na ocasião comentada, Silvio Santos disse que não abraçaria a cantora, que usava um vestido rosa. "Esse negócio de ficar dando abraço me excita e eu não gosto de ficar excitado", disse o apresentador. "No sentido feliz da palavra, né? De alegria, euforia, excitação.", completou Claudia. "Não, não é euforia, não. É excitação mesmo", disse Silvio. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018. Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/televisao/2018/11/claudia-leitte-diz-que-ficou-constrangida-com-atitude-de-silvio-santos.shtml>. Acesso em: Maio, 2021)

Não faltam na trajetória política do candidato à Presidência pelo PSL, Jair Bolsonaro, declarações machistas, racistas e de ódio a minorias que, nas palavras do deputado, devem “se curvar às maiorias” ou serão “esmagadas”. O militar reformado já afirmou na tribuna da Câmara, microfone aberto, que não estupraria a colega Maria do Rosário (PT-RS) porque ela “não merece” e declarou, em entrevista à revista *Playboy*, que seria incapaz de amar um filho homossexual: “Prefiro que um filho meu morra num acidente do que apareça com um bigodudo por aí”, completou. (EL PAIS, 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/06/politica/1538859277_033603.html. Acesso em: Maio, 2021)

No programa *The Noite*, apresentado por Danilo Gentili no SBT, um convidado usou quase dois minutos de sua participação para destilar o que há de pior no que, hoje chamamos, humor brasileiro. “Eu já li que a cada 12 segundos uma mulher sofre violência no Brasil, mas estou escrevendo a redação há 30 e não vi nenhuma apanhando”. [...]

A série de piadas machistas chega ao auge da repugnância quando o suposto humorista questiona a veracidade da violência contra as mulheres, dizendo: “Também é preciso ver quem fez a pesquisa... como saber se o sangue é de violência ou ciclo menstrual? Afinal o sangue que sai de um corpo é o mesmo, não importa o buraco”.

Questionado por uma fã sobre que desaprovou o conteúdo das supostas piadas, o próprio humorista rebateu a crítica em sua página no Facebook

Então indagado: “Fazer piada com mulheres que são agredidas todos os dias??? Que feio Danilo... Eu era sua fã... Mas essa falta de respeito foi de lamentar...”, Gentili respondeu: “Mas vc jura por tudo que deixou mesmo de ser minha fã? Eu posso até depositar uma grana pra vc me enviar um contrato que nao é mais minha fa. É importante pra mim saber que nao tenho fã arrombada”. (CATRACA LIVRE, 2015. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/cidadania/danilo-gentili-satiriza-violencia-contra-mulher-e-debocha-de-fa-e-importante-pra-mim-saber-que-nao-tenho-fa-arrombada/>. Acesso em: Maio, 2021)

O debate sobre essa questão, em particular, revela-se importante no sentido em que se observa enraizada e difundida socialmente a cultura do estupro, termo cunhado por feministas norte-americanas nos anos de 1970, em que se prega a tolerância e mesmo o incentivo à violência sexual contra as mulheres, usualmente culpabilizando-se a vítima devido ao ambiente frequentado, à roupa que vestia ou ao seu comportamento (IPEA, 2013).

Pesquisa sobre *A tolerância social à violência contra as mulheres* no Brasil, realizada em 2013 pelo IPEA, revelou que pelo menos 26% dos brasileiros consideram que roupas justificam o ataque à mulher, e 58,5% acreditam que o estupro é influenciado pelo comportamento da vítima (figura 1).

Nesse contexto, é importante apresentar aos alunos um contraponto ao machismo enraizado no Brasil, enfatizando que o objetivo deste projeto vai além da simples escritura de textos que, por exemplo, tenham como tema o Feminismo, o Machismo, a misoginia ou a violência contra a mulher. Mais do que escrever sobre essas questões, nosso objetivo é

proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciar a relação com o gênero feminino sob outras perspectivas, através da ficção.

Figura 1 – *A tolerância social à violência contra as mulheres*

Gráfico 24
Mulheres que usam roupas que mostram o corpo merecem ser atacadas.
Brasil (maio/junho 2013)
(Em %)

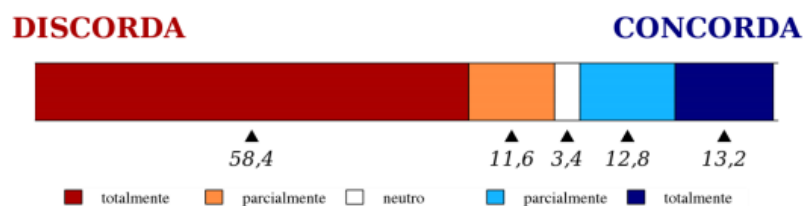
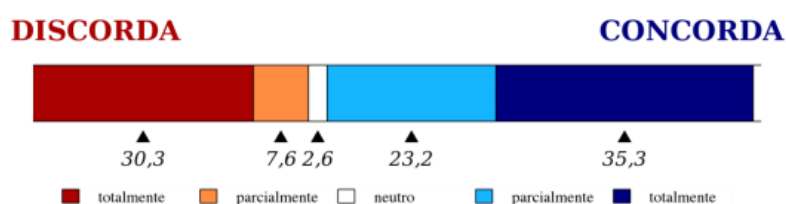


Gráfico 25
Se as mulheres soubessem como se comportar, haveria menos estupros.
Brasil (maio/junho 2013)
(Em %)



Fonte: IPEA, 2013

1.1.3 Da relevância do Feminismo na representação das mulheres na cultura POP contemporânea

Um dos recursos utilizados no processo de evolução humana foi o de contar histórias (HARARI, 2018), algo que faz parte de nossa tradição mesmo antes do desenvolvimento da fala. Prova disso são as marcas que nossos ancestrais deixaram nas suas respectivas cavernas narrando, por exemplo, um evento de caça ou coleta de alimento. É claro que as intenções por trás daqueles desenhos são suposições de estudiosos, mas é possível perceber que há uma necessidade primitiva, quase instintiva de dividir informações com outro semelhante.

A forma como se contam as histórias, é claro, transformou-se à medida que novas tecnologias surgiram. Dos desenhos nas paredes das cavernas para tramas organizadas em livros, o registro escrito passou por tabletas de argila, com os sumérios, renovou-se com o papiro e o pergaminho, tornando-se mais leve. Então de rolo evoluiu para códice, formato adotado ainda hoje. Surgiria depois a prensa de Gutemberg, que agilizaria o processo de

impressão e baratearia o custo da produção (CALDEIRA, 2019). Quando o formato encadernado já não instigava os jovens leitores, Lothar Meggendorfer propôs uma leitura interativa e revolucionou novamente o ato da leitura com seus livros *pop-ups* (BLUEMEL e TAYLOR, 2019). Hoje, os *e-books readers* já se tornaram uma solução especialmente atrativa para aqueles desejam carregar um enorme acervo em apenas 130g na bolsa. É importante frisar que, desde as leis dos sumérios nas tábuas de argila até o último lançamento para *e-book reader*, as estruturas narrativas também sofreram modificações de acordo com a época e a influência cultural do período, assim como a língua, as expressões e a maneira como a sociedade se relaciona com essa tecnologia.

Quando Marconi transmitiu som pelas ondas de rádio de Maxwell, por exemplo, e possibilitou que as mensagens fossem difundidas oralmente à distância para as residências das pessoas por meio de um aparelho, experimentou-se algo que transcendia as letras no papel e criou-se a necessidade de desenvolver gêneros textuais específicos para aquele novo veículo de comunicação. O ato de contar histórias permaneceu, mas agora atingia centenas de ouvidos humanos que ansiavam por outro capítulo da radionovela, pela apresentação de sua cantora favorita ou pelas notícias diárias.

Nos anos 1920, iniciou-se o desenvolvimento de uma tecnologia que possibilitava a propagação não somente de sons, mas de imagens, e que, a partir dos anos 1940, tornar-se-ia a companheira inseparável de grande parte da população: a televisão (HERMAN, 2019). Então, a radionovela se transformaria em telenovela, poder-se-ia ver a cantora favorita e as notícias finalmente poderiam contar com o auxílio de imagens. Dessa forma, mais uma vez, houve a necessidade da criação de novos gêneros para atender às demandas específicas daquele novo formato. Um deles foi a narrativa seriada para televisão.

Nos anos 1950, diferentemente das interações sociais dos chimpanzés, muitas famílias humanas concentravam sua atenção em uma televisão no centro de sua sala de estar, ainda que houvesse apenas três ou quatro canais disponíveis e uma programação extremamente limitada e composta basicamente de programas "ao vivo", chamados de *live television*. Inspirada nesse formato, surgiria *I Love Lucy* série televisiva americana de humor (LANDAY, 2010).

Antes ainda de Lucy divertir os lares americanos com seu humor burlesco, contudo, o cinema já se consolidava como uma forma de arte e entretenimento, pois, após a primeira sessão dos irmãos Lumière, em 1895, a indústria cinematográfica desenvolveu-se vertiginosamente a partir do surgimento de estúdios que passaram a investir cada vez mais em suas produções. Um desses viria a se tornar *Walt Disney Animation Studios* que conhecemos hoje, porém, à época dos anos 1920, apenas produzia desenhos animados para estúdios maiores, como Universal

Studios. Reitera-se que a televisão viria a se consolidar, de fato, nos anos 1950, então essas produções animadas de Walt Disney eram focadas no cinema (D23, 2019).

Assim, quando Lucy entrou nas casas das pessoas em meados de 1951, os filmes de animação já enchiam as salas há anos. De forma que, sem surpresa, o formato animado, que era mais efetivo em atrair o público infantil que a desastrada Lucy, tornou-se objeto de interesse nas programações televisivas. As primeiras aparições das animações na “telinha” eram limitadas, isso porque os recursos também o eram. A maior parte das pessoas ainda ouvia o rádio nos anos 1950. Aqueles que tinham aparelho de TV não se importavam demasiadamente com o design dos desenhos, já que eram em preto e branco, fazendo com que o som fosse mais relevante que a própria imagem. Dessa maneira, longe dos deslumbrantes cenários dos filmes da Disney, as produções de animação para TV focavam em simplicidade na construção do design e do roteiro. Nos anos 1930, Betty Boop, por exemplo, conquistou uma considerável popularidade seguindo essa receita, chegando a se tornar símbolo de sensualidade feminina, não apenas influenciando as “garotas *pin-ups*”, nos anos 1940 e 1950, mas ainda inspirando tendências no universo da moda contemporânea (DEVASH, 2019).

Anos depois, a figura da mulher, aliás, ainda marcaria a televisão nas narrativas seriadas com a estreia de Mary Tyler Moore Show, contando, porém, com uma abordagem diferenciada do que era visto até então: não mais representada de forma sensualizada, como Betty, nem tão superficial, como Lucy. Torna-se interessante, portanto, comparar as personagens centrais das séries Lucy e Mary, já que uma visão não tão aprofundada de sua representação já demonstra uma significativa mudança do papel que a mulher passa a desempenhar na sociedade. Isso porque, enquanto Lucy é uma dona de casa nos anos 1950 que enfrenta problemas relativos à sua realidade doméstica/familiar, Mary, nos anos 1970, já se posiciona no mercado de trabalho, majoritariamente masculino, com as ações da narrativa girando em torno desse ambiente.

As personagens também receberam estruturas narrativas distintas: enquanto Lucy não é capaz de aprender a partir de sua vivência e reaparece ostentando a mesma personalidade em todos os episódios, independentemente do que tenha ocorrido anteriormente, Mary apresenta crescimento pessoal, transformando-se ao longo das temporadas (DOW, 2019). Sem dúvida, as décadas que separam as duas personagens são significativas, porém é possível compreender que o público se tornava mais exigente quanto à programação, fazendo com que as produtoras trabalhassem em novas fórmulas para conquistar e manter a audiência (HERMAN, 2019).

A estrutura narrativa das séries baseada na evolução do personagem se tornou, assim, uma fórmula de sucesso, algo comprovado pela sua exaustiva repetição observada inclusive nos dias atuais nas mais variadas plataformas de *streaming*, como na série da Netflix Jessica Jones,

e mesmo desenhos animados na já consagrada televisão digital, como *Star vs As Forças do Mal*, no canal *Disney*. O que esse modelo narrativo prioriza não permeia apenas a história formada no arco daquele único episódio, como era feito em *I Love Lucy* ou nos clássicos desenhos animados de Betty Boop, mas uma história contínua, na qual as personagens aprendem à medida que são apresentadas a novas problemáticas. Assim, nos dias atuais, é comum que nos deparemos com personagens mais complexas que, ainda que minimamente, apresentam a capacidade de aprender e, então, evoluir ao longo de suas jornadas, características semelhantes às nossas, seres humanos da “vida real”, em que a experimentação do mundo e o aprendizado a partir dela também são capazes de nos transformar de alguma maneira.

Ressalta-se que o contexto muda por completo novamente com o surgimento de plataformas de *streaming*, como a Netflix, pois não somente a tecnologia avançou significativamente em um curto período de tempo, mas também a forma como nós lidamos com ela. A maior evolução tecnológica desde a TV a cores havia sido a sua versão digital, pois não existia, até aquele momento, uma qualidade de imagem comparável. Para fins comparativos, em um ano, saímos dos formatos de LED fina para presenciarmos o lançamento da primeira TV inteligente (*Smart TV*) em 2010. A consequência dessa tecnologia se relaciona com a interação entre a pessoa e seu aparelho, pois as televisões não mais apenas transmitiam imagens, agora, oferecem um contato ativo e direto com seus telespectadores (HERRMANN, 2012).

Dito isso, é notório que os alunos deste século sejam expostos a um número imensurável de informação que se acumulou durante toda a história da humanidade, principalmente quando se trata de cultura midiática, tanto no que concerne ao meio cinematográfico, quanto ao meio televisivo, já que são expostos a diferentes ideologias transmitidas de acordo com o produto que consomem, uma vez que os produtos não são isentos da influência cultural do período, como não o é quem o criou. Assim, questiona-se a imagem da mulher que se consolidou no imaginário desses alunos, já que a forma como é retratado o gênero feminino passou por diversas mudanças no decorrer das décadas, transformações essas que podem ser observadas nas personagens das narrativas fílmicas e seriadas (SPANGLER, 2003).

Relevando-se o contexto feminino na história da televisão e do cinema, depara-se com um cenário em que, não raro, a figura da mulher ainda é presa à perspectiva masculina do mercado. Isso é, muitas vezes, o que nos é mostrado é na verdade uma versão idealizada do olhar masculino sobre o feminino, impondo a esse a posição de objeto de suas fantasias e obsessões (MULVEY, 1983), de forma que, quando se analisa o comportamento de Lucy ou Betty e os papéis que desempenham em seus respectivos círculos sociais, não é difícil notar que se trata, na verdade, de um espelho do que se concebia socialmente como gênero feminino.

Nesse sentido, 60 anos após o término da série *I Love Lucy*, Lucy ainda continua sendo o perfil feminino mais explorado pela indústria midiática atual, quando personagens como Mary, de *The Mary Tyler Moore Show*, deveriam, hoje, ser mais comuns nas telas do que as “Lucys”. Isto é, dado que estamos em um outro contexto histórico-social, em que as discussões acerca de gênero se encontram mais desenvolvidas, muito diferente daquele em que Lucy foi concebida, seria mais lógico que personagens femininas mais complexas, como Mary, cujo meio transpõe ao doméstico, fossem o perfil mais explorado atualmente em detrimento de personagens como Lucy.

Portanto, pretende-se analisar, sob essa perspectiva, a forma como se dá a representação feminina em diferentes obras de ficção e a relação que se pode estabelecer com a perspectiva de gênero apresentada hoje pelos estudantes a serem pesquisados em suas próprias narrativas. Para isso, utilizar-se-ão filmes da Disney centrados em narrativas de “princesa” e na obra literária *A Bela e a Adormecida*, de Neil Gaiman.

Ademais, é importante entender que, ainda que o patriarcado tenha limitado a voz e a representatividade feminina ao longo dos anos, cerceando liberdades e determinando papéis de gênero específicos na sociedade, o Feminismo conquistou direitos e espaço no decorrer dos anos. Não apenas no que se relaciona a leis, mas também na forma como as mulheres são representadas nas mídias.

Filmes como *Moana* e séries de televisão como *Jessica Jones* apresentam um tipo de protagonismo feminino que vem se tornando cada vez mais presente. É claro que, se apenas relevada a questão numérica, tais produções são exceção, já que a indústria de entretenimento pode ser mais machista que o “mundo real” (HICKEY, 2019), porém há um movimento positivo quando se analisa a aceitação dessas personagens pelo público de uma maneira geral.

Se podemos ser influenciados por aquilo que consumimos e ao que somos expostos, é interessante que os alunos sejam capazes de analisar esse momento de transição na forma como as mulheres são representadas na indústria da televisão e do cinema e, mais que isso, possam repensar o modo como eles mesmos concebem a imagem da mulher e seu suposto papel social.

1.1.4 Do direito à Literatura e seu caráter humanizador

Não seria novidade afirmar que existem muitas maneiras de, nas salas de aula, trabalhar questões socioculturais, como, por exemplo, o papel social da mulher no imaginário popular, principalmente dentro da disciplina de Língua Portuguesa. Qual fosse a abordagem, o professor provavelmente partiria de algum texto motivador para desenvolver essa reflexão. Foi neste

ponto que optamos por fazê-lo a partir de um texto literário. O fundamento para essa escolha é absolutamente explicável e nos dedicaremos a isso nas próximas linhas.

Antes, faremos uma pequena pausa em 1988, quando o Brasil iniciava uma nova etapa histórica: saía de uma rígida ditadura, reformulava sua constituição e, naquele mesmo ano, era palco de uma palestra proferida por Antonio Candido cujo tema orbitava em torno da literatura. Ali, ele lançava dois conceitos: de bens *compressíveis*, que dizem respeito a itens supérfluos - iates, joias, cosméticos - e de bens *incompressíveis*, aqueles essenciais para a sobrevivência:

São bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e por que não, à arte e à literatura (CANDIDO, 2011, p. 176)

O crítico, então, defende a ideia de que a literatura é um bem incompressível porque está diretamente relacionada à existência humana, dado que ela é uma manifestação universal dos homens e das mulheres, em qualquer contexto, em qualquer tempo. Isto é, nós, seres humanos, estamos sempre em contato com alguma espécie de fabulação. Assim, entendemos “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, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2011, p. 174)

Nesse contexto, percebe-se a fruição literária nas mais diversas variações possíveis: anedotas, causos, histórias em quadrinhos, noticiários policiais, cantigas populares, filmes da Disney e, claro, contos de fadas. A literatura está tão presente em nossas vidas que Candido é categórico quando afirma que é impossível passarmos 24 horas sem nos entregarmos a algum universo fabulado, já que o fazemos até involuntariamente nos sonhos. Pode-se dizer, pois, que “a literatura é o sonho acordado das civilizações” (CANDIDO, 2011, p.177), sem ela, talvez nos falte equilíbrio social, o que a torna “fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 2011, p.177). Com isso, chegamos a um dos argumentos centrais desta discussão e o motivo que nos levou à escolha pelo texto literário: o caráter humanizador da literatura.

Candido (2011) descreve *humanização* como um processo que confirma no homem traços essenciais, tais como a reflexão, a aquisição do saber, a capacidade de conviver com o próximo e com problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo

e dos seres entre outros. Assim, “a literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 2011, p. 182):

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 2011, p. 175).

Por fim, o discurso de Antonio Candido, à época, evocava a proposta ou o desejo de que as discussões acerca da arte e da literatura e o próprio acesso a esses bens não deveriam se limitar a um determinado nicho social. Ou seja, se a literatura é um bem incompressível e, portanto, essencial para a própria existência humana, mais do que forma de entretenimento ou objeto de análise acadêmica, ela é um direito inalienável do ser humano.

Hoje, contudo, talvez o texto de Candido seja dolorosamente mais atual do que em seu próprio tempo, se comparado à realidade em que vivemos, visto que, em 2021, 33 anos depois da referida palestra, neste mesmo país, a Receita Federal restringirá o acesso da população a determinadas manifestações literárias se aprovar a sobretaxa de livros, como proposta, utilizando-se da justificativa de que “pessoas mais pobres não consomem livros não didáticos” (FOLHA, 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2021/04/receita-federal-diz-que-pobres-nao-leem-livros-e-defende-aumentar-tributacao.shtml>. Acesso em: Maio, 2021).

Em contraponto ao que acontecia em 1988, posto que, de acordo com o crítico brasileiro, naquela época, havia uma, ao menos aparente, intenção de progresso nos discursos políticos, “os políticos e empresários [...] não se declaram conservadores, como antes [...]. Todos são invariavelmente de centro e até de centro-esquerda, inclusive os francamente reacionários” (CANDIDO, 2011), atualmente, as ideias de extrema-direita, violentas e discriminatórias, encontram vozes orgulhosas e se espalham contaminando grande número de pessoas, principalmente nos meios virtuais (BBC, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-53197469>). Inclusive a preconceituosa e perigosa ideia de que “pobres não leem”.

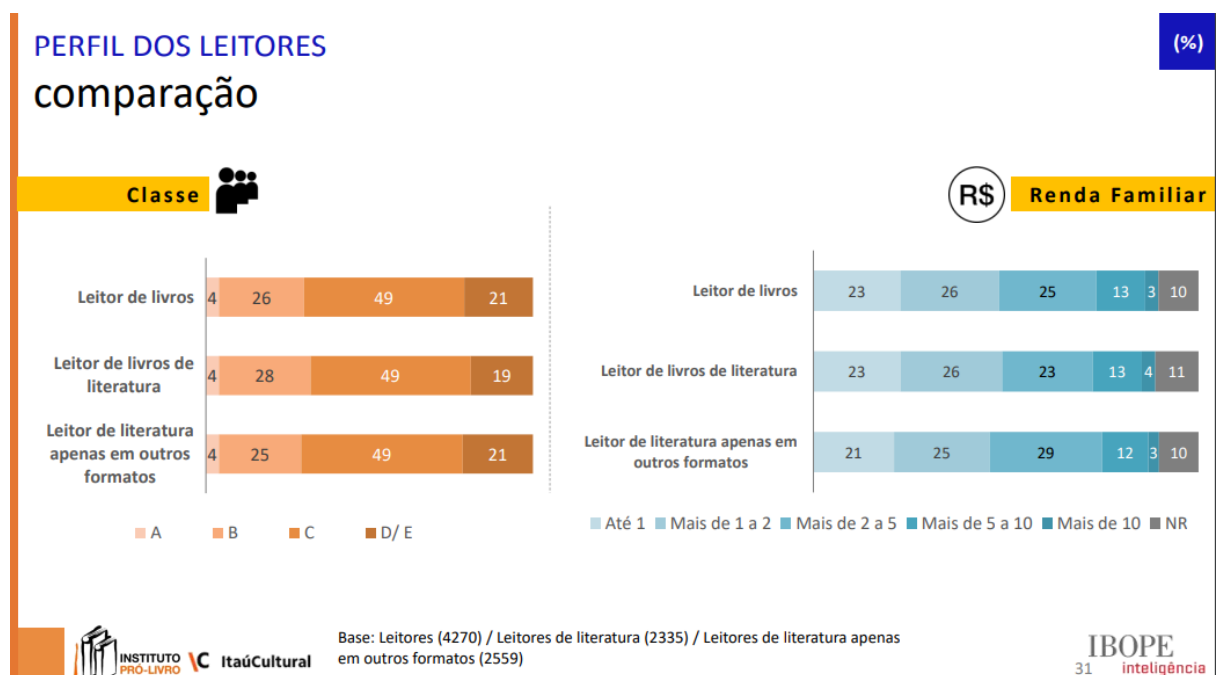
Preconceituosa porque se baseia em uma visão elitista, condicionando o acesso a determinados bens a uma determinada classe social, e muito equivocada, já que, na verdade, de acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, de 2020, grande parte do público leitor se

encontra nas classes C e D, como visto na figura 2. Ao passo que se observa o contrário com relação às classes mais abastadas, dessa forma

é revoltante o preconceito segundo o qual as minorias que podem participar das formas requintadas de cultura são sempre capazes de apreciá-las, o que não é verdade. As classes dominantes são frequentemente desprovidas de percepção e interesse real pela arte e a literatura ao seu dispor, e muitos dos seus segmentos as fruem por mero esnobismo, porque este ou aquele autor está na moda, porque dá prestígio gostar deste ou daquele pintor. (CANDIDO, 2011)

Contudo, é possível que a intenção por trás de tal medida não se baseie apenas no preconceito elitista das classes dominantes, na medida que ela pode ser ainda mais perversa que a própria ignorância, se, ainda que de maneira inconsciente, percebe-se a literatura e o seu potencial de transformar a sociedade perigosos demais para que todos tenham acesso, pois a consciência de certos fatores poderia pôr em risco a estrutura de classes vigente. De uma forma ou de outra, defender o direito à literatura nunca foi tão necessário.

Figura 2 - Perfil dos leitores no Brasil



Fonte: Instituto Pró-Livro – Retratos da Leitura no Brasil, 2020.

Portanto, a escolha pelo viés literário na intervenção proposta nesta pesquisa se justifica tanto pelo caráter humanizador da literatura, conforme postulado por Antonio Candido, quanto pela própria defesa do direito a ela.

1.2 OBJETIVOS

Antes de tratarmos dos objetivos que nortearam esta pesquisa-ação, faz-se necessário esclarecer que este projeto interventivo assumiu caráter propositivo, dada a impossibilidade de sua aplicação *in loco*, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas em todas as escolas públicas e privadas no território nacional a partir do início do mês março, em 2020, em face dos acontecimentos recentes da pandemia do Covid-19. Dessa forma, trataremos aqui da metodologia idealizada para a aplicação desta sequência interventiva com base em dados obtidos por intermédio de análise bibliográfica e da pesquisa piloto aplicada nas turmas de forma remota.

Assim, temos como objetivo principal do projeto a tomada de consciência pelos alunos sobre os modelos idealizados que adotam em seus discursos, bem como a ampliação de repertório literário e cultural e, de forma mais ambiciosa, a ruptura de estereótipos usualmente consolidados pela sociedade sobre o que consiste “ser mulher”. Para isso, desenvolvemos uma proposta pedagógica que proporciona o exercício de autoria criativa, destinada a alunos do nono do ensino fundamental II, dirigida à construção de personagens femininas intermediada pela ampliação de repertório literário e cultural concernente à questão, com a finalidade de conscientizar os discentes sobre os papéis sociais da mulher e sua representação na ficção.

Para tanto, determinamos como primeiro objetivo específico diagnosticar o repertório que os alunos são capazes de ativar ao representarem personagens femininas por intermédio da ficha de personagem. A intenção é de verificar se a análise dessa ficha de personagem criada pelos alunos permite mapear as normas e os valores que vigoram no grupo acerca do papel da mulher na sociedade e sua representação na ficção, bem como investigar qual repertório ficcional – também de normas e valores sociais – seriam relevantes para ampliar a compreensão dos alunos sobre a questão da representação da mulher.

Em seguida, desejamos proporcionar a ampliação de repertório literário e cultural através de uma sequência de aulas direcionadas à reflexão sobre a personagem (tratando de sua profundidade, de suas possíveis funções narrativas e de diferenças entre a leitura que a sociedade faz sobre a personagem e seu verdadeiro eu) e à apresentação de variados modelos de representação feminina, relacionando-os aos diferentes contextos socioculturais da época.

Por fim, intencionamos realizar uma nova avaliação dos alunos, por meio da reescrita da ficha de personagem inicialmente produzida, a fim de avaliar as estratégias usadas no que concerne ao impacto do novo repertório em suas personagens. Isto é, verificar se houve

mudanças significativas referentes, principalmente, à representação da mulher nas produções de texto finais da turma.

1.3 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Isso posto, esta dissertação estrutura-se no formato que se segue.

O capítulo dois trata dos pressupostos teóricos que embasaram a pesquisa-ação, sendo eles o conceito de letramento literário (COSSON, 2016, 2018; PAULINO, COSSON, 2009), o repertório do texto (ISER, 1996) e os Modelos Cognitivos Idealizados (LAKOFF, 1987), relevando-se ainda que o último será empregado como instrumento de análise de dados para esta pesquisa.

O capítulo três se dedica ao embasamento teórico que sustenta as propostas de construção ficcional que serão feitas aos alunos. Assim, aborda-se a concepção da personagem (ROSENFELD, 2009; MCKEE, 2006; BRAIT, 2017), das personagens planas e redondas (FORSTER, 1969) e, finalmente, dos arquétipos de personagens explorados na intervenção: herói, mentor, camaleão, sombra e pícaro (CAMPBELL, 1949; VOGLER, 2015). Esse capítulo também introduz o Role Playing Game (RPG) e discorre sobre como ele se relaciona ao âmbito pedagógico nos exercícios de leitura e escrita.

O capítulo quatro apresenta os pressupostos que sustentam a discussão sobre a questão de gênero que se pretende propor aos alunos. Assim, o capítulo traz à luz conceitos importantes nesse sentido - como o de gênero, androcentrismo, Machismo e Feminismo (FEDERICI, 2017; GARCIA, 2015) -, e articulando sobre a relação do sistema e sua responsabilidade no tratamento que se dá às mulheres na sociedade. Também é explorada a forma como se concebe a representação do gênero feminino em obras fílmicas da Disney, pertinentes às chamadas princesas, e na obra literária *A Bela e a Adormecida*, de Neil Gaiman.

O capítulo cinco delineia os procedimentos metodológicos usados neste projeto, sobretudo a definição de pesquisa-ação, apontada por Thiollent (1986), assim como esclarece sobre os sujeitos da pesquisa e como se darão a coleta e a análise dos dados obtidos a partir da aplicação da atividade interventiva.

No capítulo seis, apresenta-se, finalmente, a proposta de intervenção em si e toda a sequência de aulas que a compõem de forma detalhada.

Então, nas considerações finais, aborda-se a pesquisa como um todo e como o processo foi importante na minha vivência enquanto professora.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 DO LETRAMENTO LITERÁRIO

A comunicação, ou ação simultânea de transmitir e compartilhar uma dada mensagem, também pode ser entendida quase como um artifício para a sobrevivência dos seres vivos. Tome-se, como exemplo, as plantas que, mesmo aparentemente inexpressivas, comunicam entre si. Tal ato ocorre por meio de reações químicas, como comprovou uma pesquisa com pés de milho realizada pela Universidade de Ciências Agrárias em Uppsala, na Suécia, mas é justamente essa comunicação “química” que permite que as raízes avisem aos pés de milho que o crescimento das plantas no entorno pode bloquear a passagem de luz, estimulando-os, assim, a crescerem mais rapidamente a fim de garantir um lugar ao sol.

A forma como nós, seres humanos, nos comunicamos, obviamente, difere-se em muito daquela dos pés de milho, já que nossas mensagens podem ser passadas para outros humanos de diferentes maneiras, como áudios em aplicativos de mensagens, por exemplo, ou ainda imagens registradas nas paredes de uma caverna, já que, diferentemente das plantas, possuímos um aparelho fonador e polegares opositores que nos permitem vocalizar e executar trabalhos de precisão, respectivamente. O modo como se dá a transmissão de mensagens, contudo, passou por uma significativa transformação ao longo dos séculos: de emissão de grunhidos a formas mais complexas de expressão. Como exatamente iniciou esse processo comunicativo não é um ponto unânime entre os estudiosos, o fato é que os seres humanos chegaram a uma associação de sons e gestos capaz de se referir a um determinado objeto, uma ideia ou uma ação, originando o chamado signo e, partir dele, também a significação, o uso social desses signos (BORDENAVE, 1982, apud PERLES, 2007).

Com a criação de uma determinada quantidade de signos, foi necessária uma organização que possibilitasse combiná-los de maneira que facilitasse a comunicação, assim, “de posse de repertórios de signos, e de regras para combiná-los, o homem criou a linguagem” (BORDENAVE, 1982, apud PERLES, 2007, p. 05). Entretanto, antes da formulação de uma linguagem verbal, a que se refere Bordenave, o homem primitivo já se comunicava através de imagens e, por meio delas, conseguiu transmitir suas histórias nas paredes das cavernas e nas superfícies de pedras que mesmo hoje são interpretadas por seus descendentes. Tão importante quanto a capacidade dos seres humanos de se comunicar, é aquela de criar histórias.

Com a adição da linguagem, entretanto, essas histórias passaram a ser registradas em formatos que demandavam de seus interlocutores mais do que uma exímia habilidade

interpretativa de imagens: era preciso que tivessem ciência não apenas do conjunto de signos e significados que compunham aquela língua, mas do conjunto de regras que a ordenavam. Assim, “à medida que a sociedade vai-se tornando mais complexa, mais exigências vão sendo feitas em relação a habilidades práticas de leitura e escrita” (SOARES, 2009, p. 97).

Quanto a essa complexidade, citada por Magda Soares (2009), há possivelmente uma estreita ligação entre ela e o constante avanço das tecnologias, uma vez essas interferem diretamente na forma como nós, *Homo sapiens sapiens*, ou humanos modernos, nos comunicamos: podemos interagir por meio de um conjunto de figurinha, texto e áudio no aplicativo de mensagens, prolixas postagens no Facebook, contos nos livros ilustrados ou mesmo autobiografias gráficas. Desta maneira, principalmente nos tempos atuais, ler e escrever implica mais do que a habilidade de decodificar signos, de que daria conta a alfabetização. Nesse contexto, surge a ideia de letramento.

Esse termo, no Brasil, como explana Magda Soares (1998), originou-se pela tradução da palavra inglesa *literacy*, que significa *the condition of being literate*, ou a condição de ser letrado, e surgiu pela primeira vez, provavelmente, em 1986, no livro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. Ainda segundo a autora (2009), ele começou a figurar mais amplamente no vocabulário brasileiro no fim do século XX, quando o país diminuía significativamente a parcela de brasileiros analfabetos, isto é, passou a ter mais pessoas alfabetizadas. Com isso, surgiu uma nova demanda na educação: proporcionar a essas pessoas uma efetiva prática social da leitura e da escrita.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher formulário, sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta, não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio... (SOARES, 2009, p. 46).

Dessa forma, a definição de letramento partiu da necessidade de se distinguir entre aquele capaz de decodificar palavras, alfabetizado, e quem de fato vive o letramento, isto é, responde de maneira efetiva às demandas sociais que requerem leitura e escrita, ou, ainda, apropria-se dessas habilidades.

Compreende-se, portanto, que há dois eixos de definição para o termo letramento. A fim de situar o letramento literário conforme o concebem, Graça Paulino e Rildo Cosson (2009) resgatam esses dois eixos: o modelo autônomo de letramento, ou letramento funcional, ligado à competência individual de ler e escrever; e o modelo ideológico de letramento, proposto por

Brian Street, em 1984, que o entende como um conjunto de práticas sociais, que “envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios específicos” (STREET apud PAULINO, COSSON, 2009, p. 65).

Na linha de pensamento que compreende o entendimento de que letramento se refere a um conjunto de práticas mediadoras de situações de comunicação escrita, torna-se possível pluralizar o termo, “pois há tantos letramentos quanto as práticas sociais e os objetos que enformam o uso da escrita na nossa sociedade letrada, como se observa no uso do termo em expressões tais como letramento digital, letramento financeiro ou letramento midiático” (PAULINO, COSSON, 2009, p. 65), concebendo-se, deste modo, a ideia de letramentos.

Dessa pluralização, revela-se a necessidade de compreender as mais variadas situações comunicativas possíveis na sociedade, justificando, assim, a concepção de “letramentos múltiplos”. Aqui, como explicam Paulino e Cosson (2009), computa-se o conceito de multiletramentos, proposto pelo *New London Group*, que se nega a centrar a ideia de letramento apenas sobre a língua ou uma única forma singular de linguagem, mas “sobre os modos de representação em geral que se encontram tanto na ‘multiplicidade de canais de comunicação e mídia’ quanto na ‘crescente projeção da diversidade linguística e cultural’” (THE NEW LONDON GROUP apud PAULINO, COSSON, 2009, p. 66). Dentre eles, encontra-se o letramento literário.

Antes de tratar do letramento literário em si, é importante refletir sobre a escolarização da literatura, já que essa está inevitavelmente presente no contexto escolar. O termo escolarização muitas vezes é assimilado pejorativamente, de maneira que é comum que expressões como “arte escolarizada” ou “literatura escolarizada” recebam conotações depreciativas. Reitera-se, todavia, nas palavras de Magda Soares (1999, p. 20), que “não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de ‘saberes escolares’”.

Nesse sentido, relevando-se que a literatura é trabalhada no âmbito da escola, é possível estabelecer que, ao se tornar um “saber escolar”, é inevitável que ela se escolarize, não cabendo atribuir conotação pejorativa a esse processo, nem criticá-lo ou negá-lo, uma vez que isso significaria rejeitar essencialmente a própria escola (SOARES, 1999).

A questão recai no fato de que a leitura literária, muitas vezes, é tratada de maneira inadequada ou insuficiente durante a prática pedagógica. Sobre isso, Cosson (2016) destaca alguns problemas na forma em que ela se dá nas salas de aula, tais como: a simples atividade de leitura, muitas vezes tida como principal atividade escolar para a leitura de textos literários;

o entendimento de que os textos são capazes de expressar-se por si mesmos aos leitores, sem que haja necessidade de mediação; a concepção de leitura como um ato solitário e, portanto, impossibilitado de se dar de forma compartilhada etc (COSSON, 2016). Além disso, na prática tradicional da escolarização da literatura, Paulino e Cosson (2009) ainda apontam alguns fatores que dificultam a formação de leitores literários, como o fato de que ela visa apenas à reprodução e ao acúmulo do conhecimento tradicional; prioriza o letramento, no singular; recusa a escrita do texto literário; e inviabiliza, de certo modo, a construção de um repertório cultural.

Assim, articulado ao modelo ideológico de letramento, a concepção de letramento literário emerge de forma a transcender os citados problemas que envolvem a escolarização da literatura, no sentido que compreende letramento literário como “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO, COSSON, 2009, p. 67). Dado que é um processo, enfatiza-se seu caráter de permanente transformação, ou seja, acontece de maneira contínua e não deve, portanto, ser encarado como uma habilidade estável e perpétua. Apesar de poder (e dever) ser trabalhado na escola, o letramento literário também não se limita a ela, pois “é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa” (PAULINO, COSSON, 2009, p. 67).

Graça Paulino e Rildo Cosson (2009, p. 67) também ressaltam a questão da possibilidade de apropriação da literatura nesse processo, isto é, a ação de “tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe”. Nessa perspectiva, pode-se compreender que a prática do letramento literário permite aos leitores o desenvolvimento de autonomia na formação de seus interesses estéticos e culturais. Ademais, compreende-se o leitor como um elemento particular, ou seja, não é possível estabelecer, nessa prática, uma única possibilidade de leitura ou, ainda, que as leituras de um determinado texto sejam iguais entre si,

pois o significado depende tanto do que está dito quanto das condições e dos interesses que movem essa apropriação. É dessa forma que cada leitor tem o seu universo literário ao mesmo tempo que participa da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade, ainda que ocupando diferentes posições no sistema literário. Por fim, trata-se da apropriação da literatura não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular – literária – de construção de sentidos. (PAULINO, COSSON, 2009, p. 67).

Assim, os autores pontuam que o letramento literário é um tipo especial de letramento que se dá por meio de um processo concebido por dois procedimentos: a interação verbal intensa demandada pelo literário e o (re)conhecimento do outro e o movimento de desconstrução/construção de mundo que se faz pela experiência literária. Tais procedimentos,

que não se limitam aos textos literários, podem ser compreendidos como formas diferenciadas de compreender a si mesmo, aos outros e ao mundo (PAULINO, COSSON, 2009).

Quanto ao primeiro procedimento, essa intensa interação verbal citada se justifica na medida em que a leitura e a escrita do texto literário operam em um universo sobretudo composto por palavras e, dessa maneira, é imprescindível que haja uma integração ainda mais aprofundada com a linguagem. Além disso, o ato de ler e escrever literatura é, também, uma experiência imersiva, capaz de desligar o leitor/escritor do mundo para recriá-lo ou mesmo incorporá-lo (PAULINO, COSSON, 2009).

O segundo, que trata do que os autores chamam de (re)conhecimento do outro e movimento de desconstrução/construção de mundo, está intimamente ligado ao primeiro, uma vez que só se efetiva dentro dele. Será por meio desse procedimento que a literatura permitirá que se viva o outro na linguagem, ou que se incorpore a experiência a partir da palavra, tornando possível, dessa forma, que se construa a sua própria identidade. (PAULINO, COSSON, 2009).

Na verdade, todos nós construímos e reconstruímos nossa identidade enquanto somos atravessados pelo texto. O que cada um é, o que quer ser e o que foi dependem tanto de experiências efetivas, aquelas vividas, como da leitura que faz das próprias possibilidades de ser e das experiências alheias a que tenha acesso por meio dos textos. Em outras palavras, somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos. A experiência da literatura amplia e fortalece esse processo ao oferecer múltiplas possibilidades de ser o outro sendo nós mesmos [...] (PAULINO & COSSON, 2009, p. 69).

Por fim, salienta-se a seriedade do compromisso da escola e, conseqüentemente, do professor no processo de letramento literário, pois é no âmbito escolar que nós somos instruídos sobre a forma como lemos literatura no mundo, já que é na escola que nos é transmitida a maioria dos procedimentos de análise textual que utilizaremos na prática social da leitura, fundamentais na formação de leitores que transcendam a capacidade de apenas “ler bem”, isto é, que possam efetivamente exercer toda a força humanizadora da literatura. (COSSON, 2016).

Com base nos pressupostos apresentados neste capítulo, pretende-se, com este projeto, promover efetivamente o letramento literário por meio da leitura mediada do conto de Neil Gaiman, *A Bela e a Adormecida*, de maneira que viabilize a análise, a comparação e a discussão sobre os modelos femininos desenhados na obra e as relações que podem ser estabelecidas tanto com os outros modelos de princesas apresentados, das obras fílmicas da Disney, quanto com suas próprias personagens femininas. Assim, será possível proporcionar a possibilidade de os alunos (re)conhecerem o outro e a si na literatura e, então, refletirem sobre seu próprio papel na sociedade. Dentro do processo de letramento, compete à escola a ampliação do repertório literário, tratado a seguir.

2.2 DO REPERTÓRIO DO TEXTO

Relevando-se que o chamado letramento literário é um processo contínuo na vida do leitor (PAULINO, COSSON, 2009), é possível interpretar a aquisição do repertório como uma consequência desse movimento, que se molda singularmente a depender da experiência individual daquele lê e de fatores externos à própria leitura, como contexto social, histórico e cultural que compõem o plano de fundo do texto. Considerando que o aluno adquiriu, ao longo de sua vivência, um determinado repertório (cultural, social e literário), questiona-se aqui como se formou, a partir desse arcabouço, sua referência de modelo feminino.

Antes, cabe discutir o contexto dos alunos no que concerne ao seu repertório. A maneira como os textos chegam às pessoas sofreu significativas transformações no processo comunicativo, como explicitado no tópico anterior, uma vez que os humanos passaram a utilizar formatos cada vez mais complexos, como aqueles que somam elementos textuais e não textuais, para transmitir mensagens. A consequência desse fato, como já mencionado por Soares (2009), foi a exigência de um nível cada mais elevado na habilidade de leitura e escrita para que houvesse a efetiva compreensão do interlocutor.

Assim, com o surgimento do rádio, do cinema, da televisão, da internet e, mais recentemente, de plataformas de *streaming*, como a Netflix, houve a necessidade da formulação de gêneros textuais que não só se adequassem àquela tecnologia, como também potencializassem suas características específicas, que se relacionam tanto ao modo como o público interage com ela, quanto à sua natureza multimodal, capaz de misturar imagens, sons e palavras.

Consequentemente, o modo como os alunos experimentam o contato com o ficcional pode se dar das mais diversificadas maneiras, do formato mais tradicional de códice, em romances como Harry Potter, ao mesmo livro adaptado para um jogo no celular, por exemplo. Soma-se a isso a nossa tradição pictórica, posto que as imagens, que já se faziam presentes na comunicação humana nas pinturas rupestres, ainda ocupam uma significativa porcentagem das mensagens nas mídias, inclusive naquelas que os alunos consomem enquanto história ficcional, como filmes, séries, histórias em quadrinhos e livros ilustrados.

Portanto, faz-se necessário situar o lugar que esses formatos ocupam enquanto modelos de comunicação humana. Para isso, é preciso compreender o que postula Itamar Even-Zohar, em sua *Teoria dos Polissistemas*, quando afirma que os fenômenos semióticos, tais como literatura, cultura e sociedade, podem ser melhor interpretados quando concebidos como sistemas (EVEN-ZOHAR, 2013).

Ainda segundo o autor, esses sistemas são dinâmicos, uma vez que seu funcionamento está diretamente ligado à sociedade e, desse modo, também ao seu contexto histórico. Exemplo disso são as obras shakespearianas, que, originalmente, possuíam forte apelo popular, enquanto hoje usufruem de extremo prestígio cultural. Além disso, um sistema semiótico pode ser compreendido como múltiplo na medida que é heterogêneo e aberto, ainda que funcione de forma estruturada. Justamente por essa natureza múltipla dos sistemas semióticos, Even-Zohar (2013) considera a ideia de polissistemas.

Nessa perspectiva, todos os sistemas devem ser considerados, sejam eles valorizados socialmente ou não. Contudo, histórias em quadrinhos e filmes comumente ocupam as margens no chamado “sistema literário”, privilegiando-se, dessa forma, um determinado segmento central, dito cânone, em detrimento de obras “marginalizadas” ou de caráter popular. Reitera-se, por isso, o fato de que esses sistemas são dinâmicos, de modo que não é cabível ranqueá-los em níveis de importância, nem selecioná-los pelo critério de gosto.

(...) não se pode dar conta da língua standard sem colocá-la no contexto das variedades não-stander; a literatura para crianças não será considerada um fenômeno *sui generis*, mas sim relacionado com a literatura para adultos; literatura traduzida não se desconectará da literatura original; a produção de literatura de massa (suspenses, novelas sentimentais, etc.) não será rejeitada simplesmente como “não-literatura” para evitar reconhecer sua dependência mútua com a literatura “individual”. (EVEN-ZOHAR, 2013, p. 5)

Portanto, relevando-se o contexto histórico e social do público alvo desta atividade, já que se trata de uma faixa etária intimamente ligada ao universo imagético, dado o fato de que crescem em um momento em que a tecnologia está associada ao estilo de vida das pessoas, com plataformas interativas, como a já mencionada *Netflix*, fez-se necessária uma reflexão acerca de gêneros híbridos, como quadrinhos, filmes e séries televisivas, bem como sobre a forma que se apresenta o repertório construído pelos discentes sobre a representação feminina a partir das obras ficcionais com as quais têm contato.

Quanto à ficção, muitas vezes, sob o ponto de vista ontológico, ela é concebida como um contraponto ao real. Para Iser (1996), no entanto, deve-se valer da perspectiva funcional, que considera a relação entre ficção e realidade em termos de comunicação: “em vez de ser polo da realidade, a ficção nos comunica algo sobre ela” (ISER, 1996).

Nesse sentido, ainda segundo Iser (1996), a fim de se discutir os aspectos pragmáticos dos textos ficcionais, deve-se valer do modelo dos atos de fala, baseado em Austin, que transcendem os limites do texto ao considerar as realidades extratextuais. Nessa perspectiva, para que a comunicação aconteça, devem ser observadas algumas exigências:

a enunciação do falante há de se referir a uma convenção; que vale também para o receptor. É necessário que o uso da convenção seja apropriado à situação, ou seja, orientado por procedimentos aceitos. Por fim, a disposição dos participantes que se envolvem na ação verbal deve ser adequada à situação em que se cumpre tal ação. (ISER, 1996, p. 106)

Assim, destacam-se três tipos de atos de fala: o chamado locucionário, que trata da fala em si, que possui o mesmo sentido independentemente da situação; o ilocucionário, que produz uma reação no leitor; e, por fim, o perlocucionário, quando há uma determinada intencionalidade na fala, como persuadir o interlocutor, por exemplo, resultando em uma consequência. Nesse contexto, para Iser (1996), a ficção se relaciona ao ato ilocucionário, posto que é capaz de provocar uma reação no leitor.

O sucesso da leitura de uma obra de ficção, contudo, uma vez que falta ao texto ficcional a ancoragem a uma situação contextual, dependerá do próprio ato da leitura. Por esse motivo, Iser (1996) considera o texto literário como incompleto por si mesmo, ou seja, a questão da obra literária não trata apenas do texto concreto, nem da experiência subjetiva da leitura isoladamente, mas da relação que se estabelece entre esses fatores, ou a comunicação do texto literário com seu leitor, “o texto ficcional deve ser visto principalmente como comunicação, enquanto a leitura se apresenta em primeiro lugar como uma relação dialógica.” (ISER, 1996, p. 123) Assim, para que essa comunicação se dê de maneira efetiva, exige-se um repertório tal do leitor capaz de estabelecer sentido às regras próprias dos textos literários.

Um texto ficcional não copia os sistemas normativos e orientadores do mundo da vida; ao contrário, ele apenas seleciona seus elementos e, pela organização dos elementos escolhidos, se mostra como contingente em face de tais sistemas. Tais elementos contingentes existem entre texto e leitor (ISER, 1996, p. 123).

Por isso, o autor de ficção deixa pistas em seu texto, de maneira que o leitor possa compreendê-las e, então, preencher ele mesmo os “espaços vazios”, em um chamado ato de caráter autorreflexivo, sendo, assim, “capaz de produzir um objeto imaginário. Esse objeto imaginário à medida que não é dado, mas pode ser produzido através da organização dos símbolos textuais na imaginação do receptor” (ISER, 1996, p. 120).

Nesse contexto, o autor define o processo de leitura como uma “interação dinâmica entre texto e leitor”, uma vez que a estrutura do texto e a estrutura do ato da leitura são como duas extremidades da comunicação cuja ligação só será possível quando o texto se torna correspondente da consciência do leitor (ISER, 1996). É justamente ao preencher as lacunas que o leitor se torna um ator diante do texto (ISER, 1996), resultando em diferentes leituras de acordo com a perspectiva do leitor, dentro do que o texto permite interpretar.

Portanto, a partir do supracitado, é possível admitir que, diferentemente do que acontece com os atos de fala do uso cotidiano, o contexto não é fornecido previamente no discurso ficcional, por isso que, "se o texto não é idêntico nem ao mundo empírico, nem aos hábitos do leitor, o sentido deve ser construído pelos elementos que traz consigo" (ISER, 1996, p. 129). É então que surgem as convenções, quando algo familiar é percebido no texto.

O familiar não se refere apenas a textos de outras épocas, mas igualmente, ou até em medida maior, a normas sociais e históricas, ao contexto sociocultural, no sentido mais amplo, de que o texto emergiu – em poucas palavras, ele se refere aos que os estruturalistas de Praga chamavam de realidade extra-estética. (ISER, 1996, p. 130)

Ou, ainda, a concepção de repertório, nas palavras de Iser (1996, p. 130), “cobre aqueles elementos do texto que ultrapassam a imanência deste”. Assim, é possível associar a leitura, ou, ainda, a interpretação de uma obra de ficção, com a área de conhecimento que o repertório do leitor alcança sobre as convenções sociais e a literatura que compõem o plano de fundo de um texto.

Tomemos o conto ilustrado de Neil Gaiman, *A Bela e a Adormecida*, que será usado neste projeto, para elucidar esta questão de forma mais pontual. No livro, o autor revisita alguns contos de fadas, a citar *A Bela Adormecida* e *Branca de Neve e o Sete Anões*, por exemplo, propondo uma narrativa inteiramente diferente para eles, a qual questiona conceitos preconcebidos sobre representações culturais da princesa e da bruxa. A leitura desse conto está intimamente ligada com o repertório na medida em que aciona modelos de contos de fadas, de princesas, de bruxas, e se aprofunda se houver um conhecimento prévio sobre a concepção de mulher no período da Idade Média e como essa ideologia ainda se enraíza nas bases estruturais de nossa cultura.

Mesmo na leitura da versão de *A Bela Adormecida*, tal como compilada pelos irmãos Grimm, o conhecimento das convenções literárias das narrativas primordiais e das convenções sociais daquele período histórico não limitam a percepção do texto como uma mera representação de costumes da época, uma vez que o ato de leitura se dá em outro contexto. O que permite ampliar as possibilidades interpretativas, já que o repertório do leitor também estará munido das convenções sociais e literárias de outras épocas, incluindo a contemporânea.

Desse modo, os elementos do repertório assumem, ao mesmo tempo, formas diferentes no texto. Eles oferecem o pano de fundo de que se originaram. Mas, ao mesmo tempo o novo ambiente libera a capacidade relacional das normas usuais ou dos elementos das convenções que no velho contexto não eram subordinadas à sua função. Por isso, o elemento do repertório não é plenamente idêntico nem a sua origem, nem a seu uso, e, à medida que tal elemento perde sua identidade, o aspecto individual do texto se revela. Esse aspecto não é de modo algum separável do repertório, porque se mostra em

princípio apenas naquilo que sucede com os elementos selecionados. (ISER, 1996, p. 130-131)

Ademais, se o repertório é, como postulado por Iser (1996), baseado na decisão de seleção de elementos, por meio da qual se inserem normas sociais e históricas, bem como frações de literatura de outras épocas, não se pode compreender o processo de seleção como algo absolutamente arbitrário, ainda que a intenção seja individual. Assim, “embora o familiar de seus elementos se modifique na ‘repetição’, o repertório que o texto traz consigo é uma condição elementar para a produção de uma situação entre texto e leitor” (ISER, 1996, p. 132).

Nesse sentido, o texto não pode ser associado à própria concepção da realidade, mas a modelos de realidade. Nos termos de Iser (1996, p. 133),

a realidade como pura contingência não pode servir como campo de referências para o texto ficcional. Ao contrário, esses textos já se referem a sistemas em que a contingência e a complexidade do mundo são reduzidas e é produzida em cada caso específico uma construção de sentido do mundo. Cada época tem seus próprios sistemas de sentido, e as transições epocais marcam, por conseguinte, modificações significativas que se realizam no interior de sistemas de sentido que por sua vez são organizados segundo um modo hierárquico ou corrente.

A fim de exemplificar essa questão, voltemos com o conto de fadas *A Bela Adormecida*, porém em uma de suas versões mais antigas, datada do século XVII, registrada no *Pentamerone*, do italiano Giambattista Basile. Essa versão narra a história de Tália, que, tal como acontece nas demais versões, espeta o dedo em uma farpa e cai em sono profundo. A principal diferença, contudo, está no fato de que o príncipe dessa história não tem intenção de acordar a protagonista, pelo contrário, aproveita-se de que ela está desacordada para violentá-la sexualmente. O que a acordará, na verdade, serão os gêmeos, nascidos desse ato, que lhe sugarão a farpa do dedo ao tentarem encontrar alimento.

Se analisado sob a perspectiva atual, dificilmente se conceberia a possibilidade de ver essa história tal como é em um filme infantil da Disney. Isso porque a leitura desse conto se dará de maneiras diferentes em cada século, além disso, a concepção hoje do que é criança e o que lhe é próprio é diferente daquela do século XVII. Logo, é cabível conceber que a leitura desse texto dependerá do sistema de sentido da época em que ele é lido. Se no século XVII era uma história aceitável para um público infantil (com intuito moralista), hoje, pode ser considerada um conto de terror impróprio para crianças, pois “o texto ficcional vive das estruturas previamente existentes de apropriação do mundo” (ISER, 1996, p. 134).

Assim, ainda na perspectiva de Iser (1996, p. 134),

se realiza em cada sistema a estabilização de certas expectativas que ganham um valor normativo e, por conseguinte, são capazes de regular a apropriação da experiência do mundo. Por isso, nos sistemas se materializam modelos de realidade que evidenciam uma certa estrutura. Se a construção de sentido de um sistema se revela por meio das seleções correspondentes, tal sentido só pode estabilizar-se diante do pano de fundo daquelas possibilidades que não foram escolhidas.

Outrossim, ao contrário do que prega a teoria do reflexo e a estilística do desvio, o texto não copia esses sistemas, na verdade, ele representa antes uma reação aos sistemas de sentido que ele escolhe e contém em seu repertório. Portanto, o texto não pode mais ser admitido como uma cópia ou mesmo um desvio do que se concebe de realidade, mas como uma relação interativa por meio da qual é possível depreender sua função elementar do contexto da realidade (ISER, 1996).

Relacionar o texto ficcional aos sistemas epocais de sentido provoca uma qualificação central do repertório. As normas e valores extra-textuais que o texto traz consigo têm sua validade transcodificada nesse processo. As decisões seletivas, previstas pelos sistemas, são postas no pano de fundo para que deste sejam provocadas as possibilidades que os sistemas negavam. Nisso se funda o valor do repertório. (ISER, 1996, p. 138)

Como os textos ficcionais não explicam suas próprias decisões seletivas, será o leitor quem organizará essas decisões com base em seu próprio repertório. Será nesse processo que acontecerá a comunicação do texto, no qual se construirá a ponte entre o leitor e uma realidade que não lhe é oferecida dentro das condições que lhe são conhecidas (ISER, 1996).

Iser (1996) também explica que a literatura pode funcionar de diferentes maneiras em um contexto histórico na medida em que pode se colocar a serviço ou contra os sistemas dominantes da época. “Em ambos os casos, a literatura [...] ganha sua função a partir das carências dos sistemas; em um caso, ela bloqueia o sistema contra as provocações do ambiente; noutro, ela revela seus problemas ou reagem ao que os sistemas rejeitam” (ISER, 1996, p. 145).

Nessa linha de pensamento, é possível estabelecer uma relação dialógica entre o texto e o leitor que não dependerá da época em que se dá a leitura, isto é, não fará sentido apenas ao leitor contemporâneo, mas àquele de tempo posterior. Assim, o texto não perderá seu caráter inovador em decorrência da diferença histórica que o separa do leitor, ele assumirá formas diferentes (ISER, 1996).

Se o texto se origina do mundo do leitor, ele separa as normas que são transcodificadas no repertório de seu contexto de funções socioculturais e evidencia assim o limite de seus efeitos. Mas se as normas do repertório se tornarem históricas para o leitor, porque não mais participa do horizonte de valores que originou o repertório, as normas transcodificadas se lhe apresentam como referências ao horizonte original. Desse modo, a situação histórica, à qual o texto tinha reagido, é recuperada. (ISER, 1996, p. 146)

Evidenciam-se, pois, duas atitudes diferentes do leitor: a participativa e a observadora. Para ilustrar cada um dos casos, Iser (1996) utiliza o exemplo de Fielding, que é percebido de maneiras distintas a depender da época de quem o analisa. Para seus contemporâneos, no século XVIII, a conduta aparentemente amoral do herói e do autor era um problema central. Já para aqueles que não pertencem à mesma época, “a perspectiva passa para as normas transcodificadas e se concentra no contexto de referências de que o repertório é selecionado” (ISER, 1996, p. 146). Destacam-se, então, as deficiências dos sistemas de sentido dominantes daquele período.

Nesse contexto, também podemos citar a animação clássica da Disney *Branca de Neve e os Sete Anões*, de 1938. Possivelmente, Branca de Neve representava um ideal de figura feminina no final da década de 40, não apenas com relação à sua imagem bela e jovial, mas ao fato de que se mostrava prendada nos mais variados afazeres domésticos. A princesa também é a personagem mais jovem da Disney, ela foi inspirada na atriz Marge Champion, que tinha 14 anos na época em que foi contratada como modelo do estúdio. A idade da personagem, que coincide com a da atriz, não causou qualquer impacto à época quando posto o pedido de casamento do príncipe. Para quem assiste ao filme no ano de 2020, entretanto, a ideia de uma menina de 14 anos se casar com um desconhecido que lhe beijou sem consentimento não parecerá particularmente atraente. O foco de uma leitura contemporânea da obra, portanto, como no caso citado por Iser, deixaria de ser a idealização de um dado modelo feminino, para a deficiência que aquela representação apresenta nas atuais conjecturas.

Desse modo, a transcodificação de normas reiteradas provoca o caráter inovador do repertório textual, que leva atitudes diferentes em cada uma das atitudes acima referidas. Na atitude participante, evidencia-se o que o próprio leitor não via no seu dia a dia; na atitude da observação, possibilita-se a compreensão de algo que para o leitor nunca fora efetivo. Daí duas consequências: 1. O texto ficcional permite a seus leitores que transcendam a sua posição no mundo. 2. O texto ficcional não é nenhum reflexo da realidade dada, mas sim seu complemento em um sentido específico. (ISER, 1996, p. 146)

Iser (1996) reflete ainda sobre os diferentes graus reconhecíveis de complexidade que um repertório ficcional pode apresentar e que esse fator influenciará a situação entre o leitor e o texto. A partir da introdução de normas extra-textuais e de elementos literários de outras épocas, são demarcados certos graus de determinação que estabelecem um horizonte no texto, oferecendo, simultaneamente, o quadro de situações para o diálogo texto-leitor. Desse modo, “quanto mais complexos são os problemas aos quais o texto se refere, tanto mais diferenciado

deve ser o repertório, pois se trata de fixar a situação histórica, a que o texto reage” (ISER, 1996, p. 149).

Isto posto,

os valores extremos da escala em que sucede a correspondência parcial dos elementos do repertório de texto e leitor evidenciam que o texto exige do leitor diferentes modos de participação. A participação é bem pequena quando o texto reproduz quase todas as normas comuns, e é bastante intensa quando a correspondência tende a zero. Em ambos os casos, no entanto, o repertório organiza as reações dos leitores ao texto e assim as respostas aos problemas dos sistemas de referência que ele oferece. O repertório forma, assim, uma estrutura de organização de sentido que deve ser otimizada na leitura do texto. Essa otimização depende do conhecimento do leitor e de sua disposição de aceitar uma experiência que lhe é estranha. (ISER, 1996, p. 156)

O texto, portanto, aparece na forma de um organismo vivo que dispõe de um peculiar mecanismo capaz de intermediar as representações formadas pelo leitor no ato da leitura, estabelecendo, dessa maneira, a relação texto-leitor como “sistema autorregulador” que “se estabiliza através do feedback constante no processo da leitura pelo qual se ajustam as imprevisibilidades do texto” (ISER, 1996, p. 125).

Por fim, os aspectos desenvolvidos pela teoria de Iser (1996) aqui tratada são relevantes para esta pesquisa na medida que permitem entender o leitor como um personagem que extrapolou as margens do texto literário, no sentido que ele se torna um elemento ativo desse texto, isto é, capaz de verdadeiramente concretizá-lo por meio da leitura, interagindo com a obra e preenchendo suas lacunas através das pistas deixadas pelo autor e de seu próprio repertório literário.

Nessa perspectiva, esta proposta interventiva compreende ainda que, a partir da produção do texto ficcional, poder-se-á emergir o modelo de representação feminina que se configura no imaginário dos alunos acionados a partir de seu repertório, tanto aquele construído por intermédio das convenções sociais da atualidade nas quais se inserem, quanto do conhecimento advindo do contato com obras ficcionais diversas. Mais do que isso, intenciona-se proporcionar a discussão de questões relevantes sobre os diferentes modelos de representação feminina presentes na ficção relacionadas, ainda, ao contexto histórico.

Além disso, admite-se que o leitor sofre as influências estéticas do texto, possibilitando, com isso, ampliar seu repertório e evidenciar, assim, o caráter transformador da literatura. Consequentemente, o leitor assume um local de visibilidade e seu repertório passa a ser compreendido como essencial no seu processo de letramento literário.

Para o caso desta proposta, foram selecionadas as obras fílmicas da Disney relacionadas à figura da “princesa, a fim de tratar da representação da figura feminina ao longo dos anos,

bem como do conceito de personagens planos e esféricos; também consta o conto de Neil Gaiman, *A Bela e a Adormecida*, que oferece uma nova perspectiva sobre a história ‘da princesa indefesa’, em contraponto aos filmes clássicos da Disney e ao repertório que os alunos já apresentam sobre os contos de fadas.

2.3 DOS MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS

Planejamos nossa intervenção partindo de uma proposta de criação de personagens ficcionais dirigida aos discentes, com base na hipótese de que seus textos fornecerão pistas sobre seus repertórios.

Nossa hipótese ancora-se na concepção de ficção de Iser (1996), exposta anteriormente, mas também, na concepção de linguagem proposta pelo sócio-cognitivismo, nos termos apresentados por Margarida Salomão: “a linguagem é essencialmente um **dispositivo para a construção do conhecimento**” (SALOMÃO, 1999, p.75, grifos da autora).

Segundo essa concepção, o contexto é determinante para o significado, e não apenas nas situações previstas pelos estudos clássicos da significação (sentidos figurativos, ironias, conotações, etc). De acordo com Margarida Salomão, a reivindicação dessa concepção é de que “a periferia está no centro; ou seja, que aquilo que parece excepcional (a contribuição da informação extralinguística) instala-se no próprio coração do processo de interpretação da linguagem” (SALOMÃO, 1999, p.66).

Margarida Salomão explana, inclusive, sobre a impossibilidade de definir, sem um determinado contexto, qual seria o significado de “uma boa prova”, por exemplo, uma vez que o significado poderia tanto estar direcionado à qualidade na elaboração das questões, quanto à qualidade nas respostas fornecidas. A dissolução dessa ambiguidade só se desfaria a partir do estabelecimento do contexto, através do qual se conhece a perspectiva de quem enunciou a expressão.

Outro ponto fundamental dessa concepção de linguagem é a ideia de que o contexto não corresponde à realidade em si, mas sim a modelos conceituais disponíveis culturalmente, bem como a molduras comunicativas que pressupõem papéis sociais. Um exemplo dado por ela é o trecho de uma música de Peninha, cantada por Caetano Veloso: “(...) Por que você me esquece e some? / E se eu me interessar por alguém? / E se ela, de repente, me ganha? (...)” (SALOMÃO, 1999, p.70, grifos da autora). Nesse trecho, ela destaca o modelo conceitual relacionado à “busca amorosa”, que traz como escolha não-marcada o interesse por alguém do

sexto oposto. Além disso, a moldura comunicativa traz Caetano Veloso, um homem, cantando. Tudo isso contribui para a identificação do referente do pronome “ela”.

Por fim, Salomão aponta, ainda, que interpretar ou construir sentido implica sempre “assumir **determinada perspectiva sobre uma cena**, perspectiva que também é mutável no próprio curso da encenação”, ou seja, a moldura comunicativa é sempre relevante e participar de uma interação é sempre “inserir-se numa determinada **moldura** (ou ‘**frame**’) e exercer dentro dela um **papel comunicativo particular**.” (SALOMÃO, 1999, p.71, grifos da autora)

Se o repertório do texto, como já mencionado, extrapola os limites da própria obra na medida em que admite a relevância de todo arcabouço cultural, literário e social que o leitor possui, incluindo aquele que adquire durante o processo de letramento literário, é possível compreender que os alunos carregam determinados desenhos sobre o que consideram pertencente ao aspecto feminino construídos a partir de modelos apresentados a eles em sua vivência, como, por exemplo, os oferecidos pelo contato com a ficção. Nesse sentido, é cabível voltar à questão inicialmente levantada no tópico anterior sobre como se desenhavam esses modelos do gênero feminino no imaginário dos discentes.

Para isso, é preciso acionar a proposta da ciência cognitiva, que, segundo George Lakoff (1987), trata de um campo que estuda a mente sob diferentes perspectivas, dentre elas a linguística, e reflete sobre o sentido da razão, como compreendemos o mundo a partir de nossas experiências, como se forma e é organizado o sistema conceitual e se ele é comum a todas as pessoas – nesse caso, se é comum, no que consiste esse sistema, e se não, questiona o que exatamente é comum no pensar humano.

Ainda segundo o autor, há duas formas de estruturar essas reflexões: ou baseando-se em um ponto de vista tradicional, denominado por Lakoff (1987, p. XII) como “*objectivism*” (objetivismo), que considera a razão de maneira abstrata, literal e desassociada do corpo físico; ou na ótica do que o autor chama de realismo experiencialista, que se encaixa melhor a esta proposta pelas razões que seguem.

Primeiro, porque, nessa linha de pensamento, o teórico explica que o termo realismo experiencialista enfatiza o que o aproxima do objetivismo: admite a existência de um mundo real, reconhece o papel da realidade na formação de conceitos, concebe que a ideia de verdade está além da simples coerência interna e compreende a existência de um conhecimento estável do mundo (LAKOFF, 1987).

Pontua-se, em segundo lugar, que ambos os termos de Lakoff refletem a ideia de que o pensamento se desenvolve a partir do contato do corpo com o mundo, associando a concepção de “experiência” a um sentido mais amplo e irrestrito, incluindo aquelas reais ou potenciais de

indivíduos ou comunidades, não se limitando, dessa maneira, à percepção ou ao movimento motor, por exemplo (LAKOFF, 1987).

E, por fim, na perspectiva de Lakoff (1987, p. XV), o termo experiencialismo também se opõe à visão tradicional, já que o objetivismo

sustenta que as características do organismo não têm ligação com conceitos ou com a natureza da razão. Na visão objetivista, a razão humana é apenas uma forma limitada de razão transcendental. Os únicos papéis atribuídos ao corpo são (a) fornecer acesso a conceitos abstratos, (b) fornecer "wetware", ou seja, um meio biológico de imitar padrões de razão transcendental e (c) colocar limitações em possíveis conceitos e formas de razão. Na visão experiencialista, a razão é possibilitada pelo corpo - que inclui a razão abstrata e criativa, bem como o raciocínio sobre coisas concretas.².

Ao entendermos, portanto, que o contato com a ficção - seja por meio das páginas de um livro ou pelas telas do celular, da televisão e do cinema - faz parte das experiências estruturadas a partir da interação que o aluno estabelece com o mundo, pode-se relacionar o processo de formação do pensamento ou, ainda, da construção de modelos ao repertório que os discentes constituíram.

Considera-se, pois, a perspectiva da Linguística Cognitiva, uma vez que ela compreende a cognição como mediadora da relação de sentido entre a palavra e o mundo. Nos termos de Lílian Ferrari (2018, p. 14), “o significado deixa de ser um reflexo direto do mundo, e passa a ser visto como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado”, portanto, “as palavras não contêm significados, mas orientam a construção do sentido” (FERRARI, 2018, p. 14). Assim, ao se depararem com a proposta de “criar uma personagem feminina”, por exemplo, é de se esperar que os alunos exteriorizem referências ligadas ao repertório de representações do gênero feminino, normalmente categorizadas sob algum aspecto.

No artigo *Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais*, Neusa Salim Miranda (2016) explicita essa questão a partir da análise de uma produção textual de uma criança, apresentada como Custódio, oriundo do meio rural. O exercício consistia na construção de um texto em que os papéis de menina e menino fossem invertidos. Nesse texto, a pesquisadora pôde perceber traços do repertório cultural de Custódio

²holds that the characteristics of the organism have nothing essential to do with concepts or with the nature of reason. On the objectivist view, human reason is just a limited form of transcendental reason. The only roles accorded to the body are (a) to provide access to abstract concepts, (b) to provide "wetware," that is, a biological means of mimicking patterns of transcendental reason, and (c) to place limitations on possible concepts and forms of reason. On the experientialist view, reason is made possible by the body-that includes abstract and creative reason, as well as reasoning about concrete things.

no que dizia respeito à perspectiva dele quanto aos papéis sociais de cada gênero. Posição, aliás, que se manteve, apesar dos esforços da professora na condução de uma mesclagem com outros modelos culturais (a partir de textos jornalísticos e literários que tratavam da emancipação dos papéis masculino e feminino).

Custódio organiza sua argumentação em torno de dois MCIs disponíveis em sua cultura: o universo feminino e o masculino. Desses MCIs emergem suas hipóteses sobre as diferenças entre homens e mulheres nas relações de trabalho (As coisas de meninas são mais facies de que as dos meninos) e nas relações socio-culturais (Menina são mais deferente de que os meninos (...)) Os meninos são bem mas deferente de que as meninas...). As evidências apresentadas são um conjunto de experiências de vida dos membros de sua comunidade rural e demonstram que os domínios masculino e feminino estão marcados pela diferença opositiva que identifica a relação de subordinação da mulher naquele contexto. (MIRANDA, 2016)

No que se refere à categorização, “processo através do qual agrupamos entidades semelhantes em classes específicas” (FERRARI, 2018, p. 31), Lakoff (1987), ao comentar sobre o título de seu livro, *Women, Fire and Dangerous Things* (Mulheres, Fogo e Coisas Perigosas), postula que provavelmente procuramos relacionar as palavras de maneira a encontrar pontos de semelhanças entre elas. Então, ele mesmo oferece a interpretação, para esse caso, de que as mulheres são conceptualizadas, em muitas culturas, como impetuosas e perigosas:

Mas a cadeia de inferência - da conjunção à categorização e à semelhança - é a norma. A inferência é baseada na ideia comum do que significa estar na mesma categoria: as coisas são categorizadas de acordo com o que elas têm em comum. A ideia de que categorias são definidas por propriedades comuns não é apenas nossa teoria folclórica cotidiana do que é uma categoria, mas também a principal teoria técnica - uma que está conosco há mais de dois mil anos.³ (LAKOFF, 1987, p. 5)

Ademais, há o modelo clássico de caracterização, o qual determina que “para que um elemento pertença à determinada categoria deve possuir todos os atributos definidores da mesma” (FERRARI, 2018, p. 33). Apesar de admitir que essa visão não está completamente equivocada, já que é o que comumente se faz, Lakoff (1987) salienta que é apenas uma das formas possíveis de categorização. Como exemplo, o autor recupera o próprio título do livro, explicando que ele foi inspirado pela língua aborígine australiana Dyirbal, cuja categoria *balan*

³But the chain of inference - from conjunction to categorization to commonality - is the norm. The inference is based on the common idea of what it means to be in the same category: things are categorized together on the basis of what they have in common. The idea that categories are defined by common properties is not only our everyday folk theory of what a category is, it is also the principal technical theory-one that has been with us for more than two thousand years

compreende não apenas mulheres, fogo e coisas perigosas, como aves inofensivas e ornitorrincos, não sendo, assim, uma categorização baseada em propriedades comuns.

Lakoff (1987), então, cita a *prototype theory* (teoria da prototipia), que apresenta outra perspectiva sobre o tema, considerando que o processo de categorização humano extrapola os princípios previstos pela teoria clássica. A teoria prototípica de Rosch surgiu como uma extensão da ideia de foco (protótipo) para além da categoria cromática, proposta nos experimentos de Berlin e Kay, que comprovaram a não arbitrariedade na caracterização das cores. Na verdade, “Berlin e Kay concluíram que as onze cores básicas são [...] universais perceptuais e estabeleceram que as línguas codificam, no máximo, onze cores básicas correspondentes a pontos focais de referência” (FERRARI, 2018, p. 35). A partir disso, em seus estudos, Rosch pôde determinar que “todos os tipos de entidades são organizados em termos de categorias prototípicas cujos limites não são nítidos” (FERRARI, 2018, p. 37).

O fato é que a

categorização não é uma questão a ser tratada superficialmente. Não há nada mais básico que categorização em nosso pensamento, percepção, ação e fala. Toda vez que vemos algo como um tipo de coisa, por exemplo, uma árvore, estamos categorizando. [...] Sempre que intencionalmente realizamos qualquer tipo de ação, digamos algo tão mundano como escrever com um lápis, martelar com um martelo ou passar roupas, estamos usando categorias. A ação específica que realizamos nessa ocasião é um tipo de atividade motora (por exemplo, escrever, martelar, passar), ou seja, está em uma categoria específica de ações motoras. Eles nunca são feitos exatamente da mesma maneira, mas, apesar das diferenças em movimentos específicos, são todos movimentos de um tipo, e sabemos como fazer movimentos desse tipo. E sempre que produzimos ou compreendemos qualquer enunciado de tamanho razoável, empregamos dezenas ou centenas de categorias: categorias de sons de fala, de palavras, de frases e cláusulas, além de categorias conceituais. Sem a capacidade de categorizar, não poderíamos funcionar, nem no mundo físico nem em nossas vidas sociais e intelectuais. Uma compreensão de como categorizamos é central para qualquer compreensão de como pensamos e como funcionamos e, portanto, para uma compreensão do que nos torna humanos.⁴. (LAKOFF, 1987, p. 5 - 6)

⁴categorization is not a matter to be taken lightly. There is nothing more basic than categorization to our thought, perception, action, and speech. Every time we see something as a kind of thing, for example, a tree, we are categorizing. [...]. Whenever we intentionally perform any kind of action, say something as mundane as writing with a pencil, hammering with a hammer, or ironing clothes, we are using categories. The particular action we perform on that occasion is a kind of motor activity (e.g., writing, hammering, ironing), that is, it is in a particular category of motor actions. They are never done in exactly the same way, yet despite the differences in particular movements, they are all movements of a kind, and we know how to make movements of that kind. And any time we either produce or understand any utterance of any reasonable length, we are employing dozens if not hundreds of categories: categories of speech sounds, of words, of phrases and clauses, as well as conceptual categories. Without the ability to categorize, we could not function at all, either in the physical world or in our social and intellectual lives. An understanding of how we categorize is central to any understanding of how we think and how we function, and therefore central to an understanding of what makes us human.

Nesse sentido, concebe-se que a maioria das categorizações acontece automaticamente, isto é, nós categorizamos o que está à nossa volta - as pessoas, os objetos, os animais - de maneira inconsciente. Tal naturalidade pode causar a impressão de que essa categorização corresponde exatamente aos tipos de coisas que existem no mundo tal como são. Entretanto, vale ressaltar que grande parte das categorias é abstrata, como as citadas cores, ou ainda ações, eventos, emoções, relações espaciais e sociais (LAKOFF, 1987), e algumas ainda dependerão de percepções culturais e sociais em sua construção de sentido. As concepções de gênero feminino e masculino, por exemplo, podem ser lidas, nessa perspectiva, como categorias abstratas a partir da compreensão de que são construídas de acordo com uma série de fatores socioculturais, históricos, regionais etc, algo que será tratado de maneira mais pontual no capítulo sobre gênero.

Voltando à questão da teoria da prototipia supracitada, Lakoff (1987) explica ainda que ela se liga à ideia de que a categorização se relaciona simultaneamente à experiência e à imaginação – relevando, dessa forma, ambos os lados: tanto aquele ligado à percepção, à atividade motora e à cultura, quanto ao ligado à metáfora, à metonímia e às imagens mentais. Assim, a razão humana depende principalmente desses fatores, o que não permite limitá-la apenas a uma manipulação abstrata de símbolos (LAKOFF, 1987).

A valer,

as estruturas de conhecimento armazenadas na memória permanentemente têm papel decisivo na construção do significado. Na verdade, são essas estruturas que nos permitem explicar por que a interação envolve sempre mais informação do que aquela diretamente codificada na forma linguística (FERRARI, 2018, p. 49).

Cabe, portanto, o questionamento: como a razão humana, afinal, organiza o conhecimento culturalmente compartilhado pelos seres humanos? Para Lakoff (1987), isso se dá por meio de estruturas chamadas “*idealized cognitive models, or ICMs*” (LAKOFF, 1987, p. 68), o que, em português, pode ser traduzido como modelos cognitivos idealizados, ou MCIs, definidos por Neusa Salim Miranda (1999, p.83) como “conhecimentos socialmente produzidos e culturalmente disponíveis” que possuem “papel crucial na cognição humana, qual seja, o de possibilitar o domínio, a lembrança e o uso de um vasto conjunto de conhecimentos adquiridos na vida diária” (MIRANDA, 1999, p. 83).

Para desenvolver a concepção dos MCIs, Lakoff (1987) conecta o processo de categorização à ideia dos *frames*, uma vez que considera esses modelos como um conjunto complexo de *frames* diversificados. Faz-se, necessário, portanto, compreender melhor a

concepção dos *frames*, tratada pela *Semântica de Frames* de Charles Fillmore, que se relaciona à

estrutura semântica dos itens lexicais e construções gramaticais. O termo *frame* designa um sistema estruturado de conhecimento, armazenado na memória de longo prazo e organizado a partir da esquematização da experiência (FERRARI, 2018, p. 50).

Nessa perspectiva, admite-se que o significado das palavras dependerá dos *frames* ativados por ela. Isto é, para que possamos de fato interpretar uma dada palavra, ou um conjunto delas, é preciso que acessemos as estruturas de conhecimento relacionadas aos elementos e às entidades concernentes àquela experiência humana, relevando-se, ainda, as questões culturais e físicas dessa experiência (FERRARI, 2018), uma vez que

[...] fazer sentido (ou interpretar) é necessariamente uma operação social na medida em que o sujeito nunca constrói o sentido-em-si, mas sempre para alguém (ainda que este alguém seja si mesmo). Construir sentido [...] implica em assumir determinada perspectiva sobre uma cena, perspectiva que é também mutável no próprio curso da encenação. (SALOMÃO, 2009, p. 71)

A fim de elucidar essa questão, cita-se o exemplo utilizado por Fillmore (1986, apud FERRARI, 2018) que corresponde aos verbos comprar, vender, pagar, gastar, custar e cobrar. Para que esses verbos façam sentido, é necessário acessar o *frame* de *evento comercial*, pois será ele que fornecerá a motivação dos processos implicados nessas palavras. Além disso, cada um desses verbos

designa uma configuração particular de eventos. Dentro dessa perspectiva, o verbo escolhido pelo falante (por exemplo comprar vs pagar) designa uma rota específica em um determinado frame: um modo de relacionar os vários papéis participantes para destacar certos aspectos do frame. (FERRARI, 2018, p. 51)

Ferrari (2018) menciona, ainda, que outra noção de frame também pode ser associada na designação de diferenças no domínio social no uso de uma determinada palavra. Ela indica como exemplo o contexto jurídico, em que os conceitos de culpado e inocente se dão a partir de um *frame* em que inocência e culpa são os resultados de um julgamento e que, fora desse contexto, elas apenas indicam se uma pessoa realizou ou não uma ação da qual são acusadas (FILLMORE, 1986 apud FERRARI, 2018).

Outra questão importante nesse aspecto é que algumas palavras remetem a uma mesma entidade no mundo, mas podem assumir diferentes referenciais a depender do *frame* que acionam (FILMORE, 1986 apud FERRARI, 2018). A autora expõe a questão usando as palavras terra e solo. Ambas se referem à superfície seca do planeta, porém terra pode também se referir à superfície seca contra o mar para eventuais tripulantes de um navio ao gritarem

“terra à vista”, por exemplo, enquanto solo pode tratar da oposição da superfície seca em relação ao ar, como na frase “os aviões percorrem uma certa distância em solo em de decolar” (FERRARI, 2018, p. 52).

Além disso, o mesmo termo pode ainda apresentar significados diversos quando relacionados a *frames* distintos, como é o caso de controle de imagem, que tanto pode estar associado a um *frame* de medicina, por exemplo, na intenção de se obter maior nitidez em uma imagem radiográfica, quanto a um *frame* de política, referindo-se a uma determinada estratégia de *marketing* dos candidatos para transmitir uma imagem de confiabilidade (FERRARI, 2018). Dessa forma, pode-se afirmar “que o significado das palavras e expressões é, em parte, uma função do *frame* que lhes dá sustentação” (FERRARI, 2018, p. 53).

Assim, segundo Ferrari (2018, p. 53),

a visão tradicionalmente aceita assume que palavras específicas correspondem a conceitos particulares, essencialmente idênticos na mente dos falantes. Sendo assim, esses conceitos são, muitas vezes, caracterizados em termos objetivos com base no estabelecimento de listas de traços semânticos. A noção de *frame* desafia essa suposição, na medida em que descarta a visão de significado como entidade, e aposta no tratamento do significado como função.

Assim como os *frames*, os MCIs também podem ser concebidos como estruturas de conhecimento armazenadas na memória de longo prazo, porém cabe enfatizar que possuem uma natureza mais complexa e organizada e dependem, de acordo com Lakoff (1987), de três tipos de estruturas em sua constituição: proposicional; esquemas imagéticos; e projeções metafóricas e metonímicas.

Os MCIs também apresentam os chamados efeitos de prototipia, efeitos que surgem da interação de um dado esquema com outros esquemas dentro do sistema⁵ (LAKOFF, 1987, p. 70), e são divididos em simples ou complexos. A fim de elucidar o efeito de prototipia simples, Lakoff (1987, p. 70) retoma a ilustração proposta por Fillmore de *bachelor* (solteirão):

o substantivo solteirão pode ser definido como um homem adulto solteiro, mas o substantivo existe claramente como um dispositivo motivado a categorizar as pessoas apenas no contexto de uma sociedade humana na qual certas expectativas sobre o casamento e a idade do casamento são alcançadas. Homens em um relacionamento a longo prazo que não são oficialmente casados não seriam normalmente descritos como solteirões; um menino abandonado na floresta que cresceu longe do contato com a humanidade não seria chamado de solteirão; João Paulo II - papa - não seria adequadamente categorizado como solteirão⁶.

⁵ effects that would arise from the interaction of the given schema with other schemas in the system

⁶ the noun bachelor can be defined as an unmarried adult man, but the noun clearly exists as a motivated device for categorizing people only in the context of a human society in which certain expectations about marriage and marriageable age obtain. Male participants in long-term unmarried couplings would not ordinarily be described

O termo “solteirão”, portanto, apenas é concebido dentro de um MCI que compreende um casamento monogâmico e uma concepção de idade própria para se casar. O modelo idealizado não contempla a existência de padres, casais em um relacionamento estável que não se casaram oficialmente, homossexuais ou poligamia. Dessa forma, pode-se afirmar que esse modelo idealizado, dada a sua natureza simplificada, não corresponde a todas as possibilidades reais que podem ser encontradas na sociedade humana, mesmo em casos de homens adultos solteiros, como o papa (LAKOFF, 1987).

Assim, os MCIs possuem caráter representativo, isto é, não foram concebidos de forma corresponder exatamente ao mundo, como se prestaria a teoria objetivista, “mas sim reconhecer que podemos aplicar conceitos com graus variados de acuidade em situações cujas condições básicas do MCI não entrem em conflito com nosso conhecimento” (FERRARI, 2018).

Outrossim, Lakoff (1987) explica que, muitas vezes, acontece de vários modelos cognitivos se combinarem de maneira que se forme o que ele chama de *cluster models* (modelos complexos). A fim de exemplificar a questão, o autor analisa a palavra *mother* (mãe), que, de acordo com a teoria clássica, poderia ser suficientemente descrita, de modo que cobriria todos os casos, como uma mulher que deu à luz à uma criança. Contudo, como ele mesmo pontua, cabe investigar a questão com cuidado, uma vez que

mãe é um conceito que se baseia em um modelo de agrupamento em que vários modelos cognitivos individuais se combinam, formando um modelo complexo.

Os modelos nesse agrupamento em particular são:

- O modelo de nascimento: a pessoa que dá à luz é a mãe.

O modelo de nascimento é geralmente acompanhado por um modelo genético, embora desde o desenvolvimento de implantes de óvulos e embriões, eles nem sempre coincidir.

- O modelo genético: a mulher que contribui com o material genético é a mãe

- O modelo de nutrição: a mulher adulta que nutre e cria uma criança é a mãe dessa criança.

- O modelo conjugal: a esposa do pai é a mãe.

- O modelo genealógico: a ancestral feminina mais próxima é a mãe.

A mãe-conceito normalmente envolve um modelo complexo no qual todos esses modelos individuais se combinam para formar um modelo de grupo (complexo).⁷ (LAKOFF, 1987, p. 74)

as bachelors; a boy abandoned in the jungle and grown to maturity away from contact with human society would not be called a bachelor; John Paul II is not properly thought of as a bachelor.

⁷mother is a concept that is based on a complex model in which a number of individual cognitive models combine, forming a cluster model.

The models in the cluster are:

- The birth model: The person who gives birth is the mother.

The birth model is usually accompanied by a genetic model, although since the development of egg and embryo implants, they do not always coincide.

Há situações em que se pressiona a escolher um modelo que realmente contemple o conceito. A seleção desse modelo dependerá, normalmente, do contexto ou, ainda, de uma escolha individual (FERRARI, 2018). No caso, citado por Lakoff (1987), muitas poderiam ser os modelos que contemplariam a ideia de “verdadeira” maternidade, como nos exemplos a seguir:

- Fui adotado e não sei quem é minha mãe de verdade.
- Eu não sou uma pessoa educada, então eu acho que nunca poderia ser uma verdadeira mãe para qualquer criança.
- Minha mãe verdadeira morreu quando eu era um embrião, então eu fui congelado e depois implantado no ventre da mulher que me deu à luz.
- Tive uma mãe biológica que contribuiu com o óvulo plantado no ventre de minha verdadeira mãe, que me deu à luz e me criou.
- Por meio da engenharia genética, os genes no óvulo fertilizado pelo esperma do meu pai foram unidos pelos genes de outros óvulos de vinte mulheres diferentes. Eu não chamaria nenhuma delas de minha verdadeira mãe. Minha verdadeira mãe é a mulher que me deu à luz e me criou, mesmo que eu não tenha nenhuma mãe biológica.⁸ (LAKOFF, 1987, p. 75)

É possível notar, portanto, que o conceito de “verdadeira mãe” varia conforme a seleção do falante. Portanto,

quando a situação é tal que os modelos para mãe não selecionam uma pessoa apenas, surgem expressões compostas como mãe adotiva, mãe biológica, mãe de aluguel, mãe de criação, mãe de leite etc. Esses compostos não representam subcategorias simples, ou seja, mães comuns. Ao contrário, descrevem casos nos quais há falta de convergência entre os vários modelos. (FERRARI, 2018, p. 56)

Por fim, como este projeto propõe também a reflexão sobre a construção de sentido concernente ao gênero feminino em produções ficcionais narrativas de alunos do Ensino Fundamental II, recorreu-se à Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados, uma vez que esses estruturam o conhecimento da experiência humana de maneira a produzir significado. Assim, pretende-se investigar a forma como se ilustra a representação do feminino no imaginário dos

- The genetic model: The female who contributes the genetic material is the mother.

- The nurturance model: The female adult who nurtures and raises a child is the mother of that child.

- The marital model: The wife of the father is the mother.

- The genealogical model: The closest female ancestor is the mother.

⁸ - I was adopted and I don't know who my real mother is.

- I am not a nurturant person, so I don't think I could ever be a real mother to any child.

- My real mother died when I was an embryo, and I was frozen and later implanted in the womb of the woman who gave birth to me.

- I had a genetic mother who contributed the egg that was planted in the womb of my real mother, who gave birth to me and raised me.

- By genetic engineering, the genes in the egg my father's sperm fertilized were spliced together from genes in the eggs of twenty different women. I wouldn't call any of them my real mother. My real mother is the woman who bore and raised me, even though I don't have any single genetic mother.

discentes a partir dos modelos emergirão de suas produções textuais, relevando-se, principalmente, as referências ficcionais que seu repertório contempla.

3 EMBASAMENTO TEÓRICO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL DOS ALUNOS

3.1 PERSONAGEM

Antes de tratarmos das personagens na ficção, como o faremos adiante, propomos a reflexão acerca delas em um outro contexto, para tal, utilizaremos como exemplo o programa televisivo em formato de *reality show* *Big Brother Brasil*, transmitido pela Rede Globo, que se encontra, em 2021, em sua vigésima primeira edição. Como ele, existem propostas similares em outras emissoras, a exemplo de *A Fazenda*, transmitida pela Record. Apesar de esse tipo de programa apresentar um determinado script de regras, provas e festas que o direciona a um desfecho, em que há um vencedor, não se trata de um roteiro com total controle dos autores, como acontece em novelas, filmes ou seriados. Assim, podemos dizer que, na verdade, os participantes, ou as personagens, serão aqueles que vão conduzir as tramas do programa, que nem sempre são realmente tão interessantes quanto desejariam os seus patrocinadores. Mesmo assim, há um público cativo tal que permite sua renovação ano após ano.

Essa popularidade dos *reality shows* não é uma exclusividade nacional, em todo o mundo, há público para esse tipo de programação desde sua origem, que remete aos *live television*, nos anos 1950, e em seu formato mais reconhecido, em 1973, com *An American Family*, que basicamente acompanhava a vida de uma típica família americana nos anos 1970 (LANDRUM, CARMICHAEL, 2002).

Em Poética, Aristóteles defende a superioridade da trama em detrimento das personagens, que viriam como uma espécie de complemento da história. Contudo, o que diria o filósofo se pudesse ter acesso aos índices de audiência que tais programas “de realidade” apresentam? Talvez questionasse o que faz com que as pessoas queiram assistir àquela atração ou o que a torna, de fato, atrativa. Seriam realmente as regras, as provas e as festas programadas pela produção que atrairiam tantas pessoas à frente das TVs? Ou o que as pessoas realmente acompanham são seus participantes preferidos?

Talvez, o melhor exemplo a ser citado sobre esse assunto atualmente seja o fenômeno que se tornou uma participante nesta edição do programa, a advogada e maquiadora Juliette Freire, que alcançou a considerável marca de 10% da população brasileira como sua seguidora nas redes sociais em pouco mais de dois meses e isso se refletia em sua presença constante em páginas destinadas a notícias de celebridades e famosos nas redes. Podemos, portanto, assumir que a personagem transcendeu ao programa. Assim como aconteceu tantas outras vezes na

história, real e ficcional, em que, muitas vezes, conhece-se os nomes, como Joana d’Arc, Cleópatra, Capitu, Dom Quixote, Dom Corleone, mas ignora-se toda a narrativa por trás deles.

Anatol Rosenfeld (2009, p. 31), quando afirma que “em todas as artes literárias e nas que exprimem, narram ou representam um estado ou estória, a personagem realmente ‘constitui’ a ficção”, poderia oferecer uma resposta à hipotética indagação de Aristóteles a respeito da audiência do BBB, isso é, que o cerne da questão talvez não se encontre tanto na trama em si, mas em suas personagens, já que é “a personagem que com mais nitidez torna patente a ficção, e através dela a camada imaginária se adensa e se cristaliza” (ROSENFELD, 2009, p. 21).

Nesse sentido, ao tentarmos analisar os motivos que levam ao sucesso de público dos *reality shows*, temos que, obrigatoriamente, passar pela ideia de que provavelmente não é o enredo que cativa seus telespectadores, mas os participantes em si, isso é, suas personagens. Assim, o que pode ter propiciado, nos anos 70, que uma família comum fosse seguida por milhares de americanos e que eventualmente levasse à realização de um programa como o *Big Brother* da Globo, foi a capacidade do público de se identificar com suas personagens, torcer por elas. Quando transportamos essa ideia para as obras ficcionais, podemos novamente pontuar a importância das personagens para que a história se torne crível para sua audiência. Isso porque, como pontua Rosenfeld (2009),

Há numerosos romances que se iniciam com a descrição de um ambiente ou paisagem. Como tal poderiam possivelmente constar de uma carta, um diário, uma obra histórica. É geralmente com o surgir de um ser humano que se declara o caráter fictício (ou não-fictício) do texto, por resultar daí a totalidade de uma situação concreta em que o acréscimo de qualquer detalhe pode revelar a elaboração imaginária. (ROSENFELD, 2009, p. 23).

De mesmo modo, em uma obra de ficção, assim como as famílias americanas se viam refletidas em *An American Family* ou um telespectador brasileiro torce por um participante do *Big Brother* que compartilhe suas ideias, as pessoas podem se identificar com as personagens ficcionais e, por elas, acompanhar sua jornada. Pois

a ficção é um lugar ontológico privilegiado: lugar em que o homem pode viver e contemplar, através de personagens variadas, a plenitude da sua condição, e em que se torna transparente a si mesmo; lugar em que, transformando-se imaginariamente no outro, vivendo outros papéis e destacando-se de si mesmo, verifica, realiza e vive a sua condição fundamental de ser autoconsciente e livre, capaz de desdobrar-se de si mesmo e de objetivar a sua própria situação. (ROSENFELD, 2009, p.48).

Robert McKee (2006), no entanto, propõe uma outra perspectiva, de que não há uma superioridade de trama nem personagem porque um se equivale a outro. Na visão de McKee, o motivo que leva à dicotomia trama versus personagem se dá pelo fato de que se confunde

personagem com caracterização, que pode ser definida como “a soma de todas as qualidades observáveis de um ser humano” (MCKEE, 2006, p. 100), isto é, são as características que, juntas, constituem a singularidade de uma pessoa: suas vestimentas, sua postura, seus valores, sua educação, suas crenças, suas atitudes etc.

Ao passo que o “verdadeiro personagem”, ainda na concepção de McKee, apenas é revelado quando esse faz escolhas em situações extremas, “quanto maior a pressão, maior a revelação e mais verdadeira a escolha para a natureza essencial do personagem” (MCKEE, 2006, p. 106). Nessa linha de pensamento, a personagem é desenvolvida ao passo que a trama lhe obriga a tomar decisões cuja natureza transparecerá seu verdadeiro eu. Nesse contexto, ao propor uma atividade inspirada nos preceitos do RPG, ou seja, uma atividade de escrita narrativa que se baseia nas escolhas que as personagens fazem ao longo de sua jornada, busca-se compreender, para além da caracterização, a verdadeira natureza dessas personagens e, ao mesmo tempo, a forma como se dá a representação do gênero feminino pelos alunos em narrativas ficcionais.

Contudo, se nos desprendermos das amarras humanas normalmente atreladas às personagens, podemos também considerá-las como signos e, como tais, sujeitas à interpretação contextualizada de acordo com suas relações e seu papel na estrutura, ou seja, como um signo dentro de um sistema de signos. Assim, do ponto de vista formalista, podemos conceber, em uma concepção semiológica, que a personagem pode “ser encarada como um ser de linguagem, ganhando uma fisionomia própria” (BRAIT, 2017, p. 45). Por esse ângulo, de acordo com Beth Brait (2017),

isso significa considerar [...] a personagem como um signo e, consequentemente, escolher um ponto de vista que constrói este objeto, integrando-o no interior da mensagem, definida como um “composto” de signos linguísticos. Tal procedimento [...] tem a vantagem de não aceitar a personagem como dada por uma tradição crítica e por uma cultura centrada na noção de “pessoa humana” e, ao mesmo tempo, torna a análise homogênea a um projeto que aceita todas as consequências metodológicas nele implicadas (BRAIT, 2017, p. 46).

Nessa perspectiva, a personagem deixa de pertencer exclusivamente à esfera literária e passa a pertencer a qualquer sistema semiótico, possibilitando discutir “os domínios diferentes e os diversos níveis de análise, colocando a questão do herói/anti-herói e da legibilidade de um texto como pontos que divergem de sociedade para sociedade e de época para época” (BRAIT, 2017, p. 46). Nessa lógica, Philippe Hamon (apud. BRAIT, 2017) define três tipos de personagens: as referenciais, que possuem sentido fixo atrelado a uma determinada cultura, cujo reconhecimento depende do quão ligado a essa cultura é o leitor; as “*embrayeurs*”, aquelas que

precisam de uma conexão com outros elementos da narrativa para que tenham sentido, uma vez que não remetem a um signo exterior a ela; e as “anáforas”, cuja apreensão apenas acontece a partir das relações que elas estabelecem na trama.

Para fins didáticos, todavia, escolheu-se tratar as personagens ainda sobre uma ótica ligada ao modelo humano, visto que tal compreensão mais pessoal de suas personagens pode resultar em um caráter mais próximo da realidade sobre a forma como os alunos percebem o ser feminino e suas relações de gênero dentro de seu contexto social. Para isso, utilizar-se-ão os conceitos de personagens planas e redondas explorados por Forster, em *Aspectos do Romance*, e os arquétipos de personagens de Campbell, sob ótica de Vogler.

3.1.1 Personagens Planas e Redondas

Na concepção de Forster (2005), as personagens podem ser classificadas como planas e redondas. De uma maneira simplificada, as planas, em “sua forma mais pura, são construídas ao redor de uma ideia ou qualidade simples”, alheias à evolução, podendo ser subdivididas em tipos, quando “alcançam o auge da peculiaridade sem atingir a deformação” (BRAIT, 2017, p. 42), e em caricaturas, no momento em que “a qualidade ou ideia única é levada ao extremo, provocando uma distorção propositada, geralmente a serviço da sátira” (BRAIT, 2017, p. 42). As personagens redondas, por outro lado, são as que possuem mais de uma ideia ou tendência, reconhecidas pela sua complexidade, capazes, por isso, de surpreender o público. Enquanto a plana pode ser um excelente agente para o humor, justamente pela sua simplicidade, a redonda responde melhor ao drama, pois “só as pessoas redondas foram feitas para atuar tragicamente por qualquer extensão de tempo, e só elas podem despertar em nós quaisquer sentimentos que não sejam o de humor e o de adequação” (FORSTER, 2005, p. 96).

Nesse sentido, para tratar da representação da mulher, cita-se o exemplo de três personagens de narrativas seriadas televisivas em três épocas distintas da história do entretenimento televisivo: Lucy, de *I Love Lucy* (1951-1957), Mary, de *The Mary Tyler Moore Show* (1970-1977), e Jessica, de *Jessica Jones* (2015-2019).

Lucy, vivida pela atriz Lucille Ball, apresenta as características de uma personagem plana, já que não possui grandes aspirações e não evolui ao longo da série. É importante salientar que o fato de uma mulher estrear um programa de TV nos anos 50, sendo ela a peça fundamental de humor e, mais que isso, transformar seu show em uma referência quando se fala em *sitcom*, ou comédia de situação, já é, por si só, uma grande conquista para o gênero feminino. Contudo, cabe também refletir a forma como Lucy é representada, já que a personagem buscava retratar

uma dona de casa caricata, cujo centro das ações girava em torno do ambiente doméstico/familiar, imprimindo nas telas o “papel social” da mulher em 1950.

Outrossim, os vinte anos que separam Lucy de Mary, interpretada pela atriz Mary Tyler Moore, implicaram em uma diferença muito pontual no que se refere à forma como as personagens são trabalhadas. Tendo sido a primeira série televisiva a apresentar uma continuidade narrativa, isso é, um arco que se estende pela temporada, em vez de acabar e reiniciar em cada episódio, oportunizou que a personagem Mary pudesse se desenvolver, se transformar. Mais do que isso, a série retrata a mulher conquistando seu lugar no ambiente profissional, quer dizer, as ações da personagem Mary não circundam mais a questão familiar, mas sua relação com seus colegas de trabalho. Já se evidencia, portanto, uma mudança na concepção do lugar social do gênero feminino.

Apesar disso, Mary ainda se vê presa a certas amarras relacionadas ao estereótipo feminino quando se trata de imagem pessoal, ou seja, ela deve ser “perfeita”, como um modelo de comportamento: manter-se sempre arrumada, calma, assertiva. Nesse sentido, Lucy ousava mais ao ir contra esse conceito de perfeição, liberdade que lhe era permitida, justamente, por se tratar de uma personagem plana caricata, cujo exagero faz parte da base do humor burlesco. Mary, todavia, questiona a questão bidimensional do “plano ou redondo”, e pode ser alinhada como uma “via de transição para a redondeza” (FORSTER, 2005). Isto é, a personagem apresenta crescimento pessoal ao longo da série, ela é capaz de aprender com seus erros, ela se transforma e pode até nos proporcionar algumas pequenas surpresas quando suas atitudes vão contra o esperado socialmente, porém sempre volta ao plano quando ela não toma decisões que causam estranhamento ou que provocam algum choque ao telespectador. Trata-se, afinal, de uma boa moça que apenas quer conquistar seu lugar no mundo através de seu trabalho. Parte disso pode ser atrelado ao fato de o programa ser, afinal, uma comédia leve para toda a família americana dos anos 70, logo, intensidade dramática não fazia parte de seu objetivo.

Em contrapartida, essa questão será muito explorada na série Jessica Jones, cuja personagem título, retratada pela atriz Krysten Ritter, pode ser descrita como uma anti-heroína, o que, por si só, já evidenciaria uma tendência para o tipo redondo. Além disso, Jessica é extremamente perturbada por traumas do passado ao mesmo tempo que tenta aceitar a responsabilidade que vem com seus poderes. Ela não apenas muda com o passar dos episódios, como algumas de suas atitudes podem fazer espantar o público, isso porque ela é humana, densa, complexa, propensa aos acertos e aos erros e, portanto, uma personagem redonda. Como se trata de uma série mais atual, também se percebe nela o desprendimento quanto à ideia de

“perfeição”, observada em Mary: refere-se a uma persona mal-humorada, cuja higiene é questionável e com tendência ao alcoolismo.

Ademais, ressalta-se que não há uma hierarquia sobre qual tipo de personagem é melhor ou pior, pois, plano e redondo, cada um tem seu lugar a depender da trama na qual está inserido. É claro que é possível depreender que as personagens planas não possuem o nível de complexidade observado na construção de uma personagem redonda e que são mais adaptadas ao cômico, dado o fato de que uma personagem plana que seja séria ou trágica pode se tornar tediosa para o público (FORSTER, 2005), bem como uma personagem redonda poderá não atingir o mesmo efeito que uma caricatura em uma sátira. Há personagens que se tornaram memoráveis pela sua simplicidade, como Superman e Lucy, e outras, ao contrário, pela sua complexidade, como Batman e Jessica.

Assim, é claro que as personagens planas e as suas ações são mais facilmente reconhecidas pelo público justamente pela simplicidade de sua construção, uma vez que são movidas por um interesse específico e não há uma reflexão interna que permita o movimento de dúvida sobre as intenções por trás daquela personagem. Tomemos a Rainha Má, de Branca de Neve, como um exemplo. A única intenção que direciona essa personagem é se tornar a mais bela do reino a partir da eliminação daquela que ocupa o primeiro lugar nesse pódio, Branca de Neve. Não importa que, para isso, ela precise assassinar sua enteada, não há um minuto de conflito entre aquilo que ela deseja e o que ela supostamente teria que fazer para alcançar esse objetivo. Então, com tranquilidade, podemos afirmar que a Rainha Má é, por definição, Má.

Em contrapartida, as personagens redondas, muitas vezes, fazem-nos ponderar devido à sua complexidade. Não raro, elas provocam em outras personagens e nos próprios leitores o questionamento sobre seu “verdadeiro eu”: seria essa personagem realmente o que ela demonstra ser ou é tudo uma ilusão?

Nesse contexto, trataremos de outra questão, a de ser e parecer, levantada por Tzvetan Todorov (2013) em análise da obra *Ligações Perigosas*. Originalmente, os termos estão ligados à relação entre as personagens, em que

cada ação pode primeiramente parecer amor, confiança, etc., mas pode em seguida revelar-se como uma relação totalmente diferente, de ódio, de oposição e assim sucessivamente. A aparência não coincide necessariamente com a essência da relação, embora se trate da mesma pessoa e do mesmo momento. Podemos, pois, postular a existência de dois níveis de relações, o de ser e o de parecer. (Não esqueçamos que estes termos concernem à percepção dos personagens e não a nossa.) [...] Isto nos leva a postular a existência de um novo predicado que só aparece neste grupo de vítimas e que se situa no nível secundário em relação aos outros: é o de tomar consciência, de perceber. Designará a ação que se produz quando um personagem se dá

conta de que a relação que tem com um outro personagem não é a que acreditava ter. (TODOROV, 2013)

Porém, para fins reflexivos, estenderemos a compreensão dessa questão para além da ficção, isto é, o ser e o parecer também na relação entre personagem e leitor/espectador. A depender das experiências que nós, seres humanos, acumulamos sobre diferentes aspectos culturais, sociais e literários, podemos, em um primeiro momento, fazer uma leitura distinta sobre situações, pessoas e personagens. Afinal, é nisto que se baseia o preconceito: estabelecemos uma ideia acerca de algo antes de compreendermos sua real natureza.

Enfim, as personagens redondas podem nos enganar em ambos os sentidos: deliberadamente, escondendo suas verdadeiras intenções até o momento em que se revela, chocando a todos, ou ela pode carregar um determinado estigma que acabe revelando mais sobre o leitor até do que sobre a própria personagem, quando nos damos conta de que a julgamos erroneamente.

Por fim, por motivo de coerência temática, selecionamos personagens ligadas aos “contos de fadas” para reflexão sobre essa questão: Branca de Neve, do filme *Branca de Neve e os Sete Anões* (1937), como exemplo de personagem plana, e Moana, do filme *Moana – Um mar de aventuras* (2017), como exemplo de personagem redonda. E ampliamos a discussão a respeito da ideia do ser e parecer a partir do conto *A Bela e a Adormecida*, de Neil Gaiman.

3.1.2 Arquétipos de personagem

Joseph Campbell, em seu livro *O Herói de Mil Faces*, cujo propósito, segundo o próprio autor, “é desvelar algumas verdades que nos são apresentadas sob o disfarce das figuras religiosas e mitológicas” (CAMPBELL, 2005, p. 11), debruçado sobre Freud, Jung e uma considerável quantidade de narrativas, percebeu que muitas daquelas histórias míticas e lendárias seguiam um certo padrão, que ele chamará de “Jornada do Herói”.

Assim como Campbell observou um modelo nas histórias míticas, que pode se estender tanto para o universo ficcional quanto para o real nas histórias humanas, podemos também perceber uma certa repetição quanto aos tipos de personagens que aparecem nessas narrativas ao redor do mundo. Ora heróis que enfrentam uma série de desafios, ora sábios que oferecem palavras de encorajamento, ou vilões que almejam a destruição do herói e de todo o planeta, enfim, “ao descrever esses tipos comuns de personagem, símbolos e relações, o psicólogo suíço

Carl G. Jung empregou o termo arquétipos para designar antigos padrões de personalidade que são uma herança compartilhada por toda a raça humana” (VOGLER, 2015, p. 48).

Além disso, as figuras dos arquétipos podem ser encaradas como máscaras que os personagens utilizam de acordo com a necessidade na trama, isso é, os arquétipos não são formas imutáveis das personagens, mas “funções que eles desempenham temporariamente para obter certos efeitos numa história” (VOGLER, 2015, p. 49). Dessa forma, um dado personagem pode apresentar características de mais de um arquétipo ou até mesmo mudar sua “máscara” no decorrer da narrativa.

Como a nossa proposta intenciona que os alunos criem suas próprias personagens, optamos por apresentá-los, inicialmente, aos cinco arquétipos de personagem que sempre aparecem de forma personificada, isto é: herói, sombra, mentor, pícaro e camaleão. Os outros arquétipos - arauto e guardião de limiar - podem adquirir formas mais simbólicas, como explica Vogler (2015) a respeito do guardião de limiar, por exemplo:

A energia de um Guardião de Limiar pode até não estar encarnada num personagem, mas pode ser encontrada num adereço, num elemento arquitetônico, num animal ou numa força da natureza que impeça o progresso do herói e o ponha à prova.

Dessa forma, selecionamos, para fins de exemplificação, personagens do filme *Moana – Um mar de aventuras*.

3.1.2.1 Herói

O primeiro trata do herói, normalmente, o protagonista da história, aquele que “está disposto a sacrificar suas próprias necessidades em benefício dos outros” (VOGLER, 2015, p. 53), o herói nos convida a olhar o mundo através de seus olhos para que, nesse processo, nos identifiquemos com ele. Pode aparecer em formas distintas:

Há Heróis de vários tipos, incluindo os que querem e não querem ser Heróis, os solitários e os solidários, os Anti-heróis, os Heróis trágicos e os catalisadores. Como todos os outros arquétipos, o conceito de Herói é muito flexível, e pode expressar muitos tipos diferentes de energia. Os Heróis podem se combinar com outros arquétipos e produzir híbridos, como o Herói Picaresco, ou podem vestir, provisoriamente, a máscara de outro arquétipo, e assim, transformar-se num Camaleão, num Mentor ou em outros — até mesmo numa Sombra. (VOGLER, 2015, p. 57).

É importante salientar que o herói precisa crescer ao longo de sua jornada, isso é, sofrer uma transformação. Mais do que isso, esse arquétipo “representa a busca de identidade[...]. No

processo de nos tornarmos seres humanos completos e integrados, somos todos Heróis” (VOGLER, 2015, p. 52).

3.1.2.2 *Mentor*

O mentor, ou, como colocado por Campbell, “velho sábio”, é aquele que, em linhas gerais, guia ou orienta o herói. “Esse arquétipo se expressa em todos aqueles personagens que ensinam e protegem os heróis e lhes dão certos dons” (VOGLER, 2015, p. 89) ou presentes.

Dessa forma, se aprender é uma das funções do herói, ensinar é a palavra-chave que pode definir o mentor, que muitas vezes são representados por uma figura que já foi herói em sua própria jornada e que pode ser relacionada diretamente a imagens paternas ou maternas.

3.1.2.3 *Camaleão*

O camaleão é uma das funções mais fugidias ou dúbias dentro da narrativa, isso porque não é possível perceber, em um primeiro momento, se é um aliado do herói ou da sombra, pois os “Camaleões mudam de aparência ou de estado de espírito. Tanto para o herói como para o público, é difícil ter certeza do que eles são. Podem induzir o herói ao erro ou deixá-lo na dúvida, sua lealdade ou sinceridade estão sempre em questão” (VOGLER, 2015, p. 78). Na trama, podem trazer um elemento de suspense, dada a sua natureza inconstante e misteriosa.

3.1.2.4 *Sombra*

O arquétipo da sombra entra como um contraponto ao herói, ele representa o lado obscuro, sombrio, cujo maior objetivo é pôr fim ao herói, destruí-lo literalmente, ou à sua causa. Não necessariamente, as sombras aparecem na figura de um vilão, já que

podem ser todas as coisas de que não gostamos em nós mesmos, todos os segredos obscuros que não queremos admitir, nem para nós mesmos. As características a que renunciamos, ou que tentamos arrancar, ainda sobrevivem e agem no mundo das Sombras do inconsciente (VOGLER, 2015, p. 83).

Destaca-se que a função da sombra é essencial para que a narrativa aconteça, uma vez que é ela que moverá o herói, que vai tirá-lo de seu “mundo comum”, de sua zona de conforto, pois ela que criará o conflito que será, no fim, responsável pelo amadurecimento do herói.

3.1.2.5 *Pícaro*

Por fim, o arquétipo do pícaro pode trazer um tom crítico à história, evidenciar problemas sociais de maneira mais leve, mas tem como sua principal função o alívio cômico. Para entender melhor a necessidade do pícaro em uma narrativa, “uma tensão sem alívio, o suspense e o conflito podem ser exaustivos emocionalmente, e, mesmo nos dramas mais carregados, a atenção da plateia se reaviva com momentos de gargalhada” (VOGLER, 2015, p. 87). Essas personagens podem surgir como aliadas do herói ou da sombra e, também muito comum, como o próprio herói picaresco.

3.2 ROLE PLAYING GAME

Acredita-se que o teatro é uma das manifestações mais antigas e primitivas de arte e que essa, por sua vez, é parte da própria natureza humana. Sobre isso, Oscar Brockett (1995) afirma que não se pode comprovar com especificidade quando e como a arte teatral surgiu na história da humanidade. Ressalto, contudo, uma teoria: aquela que propõe que o teatro, na verdade, originou-se a partir da tradição da contação de histórias e se desenvolveu por meio de danças, jogos e imitações. (BROCKETT, 1995)

Sobre a proposição de que a origem do teatro pode ser relacionada a jogos e a imitações, quando se reflete sobre a ideia central que direcionará a maioria dos jogos, eletrônicos ou de tabuleiro, percebe-se que ela consiste no ato de representar um papel, já que o jogador é colocado na pele de um personagem e deve reagir conforme as situações e os obstáculos que surjam ao longo da partida. Nesse contexto, o RPG, cuja sigla em inglês literalmente significa “jogo de interpretação de papéis”, trabalha como o teatro, exceto que coloca os jogadores não apenas como atores, mas também co-autores da narrativa.

Uma definição precisa de RPG, ou *Role Playing Game*, é pelo menos complicada, uma vez que o termo é amplamente utilizado para se referir não apenas ao “RPG de mesa”, mas também a várias outras categorias, como cartas, livro-jogos, aventuras eletrônicas, jogos de tabuleiro ou mesmo plataformas virtuais com multijogadores (MMORPG). Cabe, entretanto, enfatizar que o presente trabalho tratará apenas da categoria RPG de mesa, de forma que toda referência ao termo RPG deve ser compreendida como sinônimo dessa categoria específica, cujo nome se deve, justamente, ao fato dos participantes usualmente se reunirem em torno de uma mesa para jogar.

De forma simplificada, Luiz Eduardo Ricon (1999), intencionando introduzir o jogo a participantes iniciantes, caracteriza RPG como

um jogo de criar e contar histórias, no qual cada ouvinte faz o papel de um personagem. O narrador desta história (chamado de Mestre do Jogo) descreve as situações, mas são os ouvintes que decidem o que seus personagens vão fazer (RICON, 1999, p. 6).

Desse modo, o jogo consiste, basicamente, em uma contação de histórias mediada por um narrador, dito mestre, cuja narrativa será construída a partir da interação dos jogadores (“ouvintes”) e se dará de maneira cooperativa em episódios regrados, chamados de “sessão”. Essencialmente, os participantes interpretarão personagens, que possuem, cada um, suas especificidades relacionadas à sua história pessoal, às suas habilidades, fraquezas, aspirações de vida etc e que evoluem ao passo que a história se desenvolve.

O narrador expõe uma situação e diz aos ouvintes o que seus personagens vêem e ouvem. Em seguida, os ouvintes descrevem o que seus personagens fazem naquela situação e o narrador, então, diz qual o resultado das ações dos personagens dos ouvintes... e assim por diante. A história vai sendo criada pelo narrador e pelos ouvintes à medida que ela é contada e vivenciada como uma aventura (JACKSON; REIS, 1999, p. 63).

Assim, RPG é, acima de tudo, um “jogo de produzir ficção” (SÔNIA RODRIGUES, 2004, p. 18). Isto é, os participantes encarnam os protagonistas da história, heróis e heroínas, que saem em uma jornada a fim de cumprir uma determinada missão (*quest*). O primeiro jogo do gênero foi *Dungeons & Dragons*, que surgiu em 1974, nos Estados Unidos da América (CASSARO, 2008), jogo que foi amplamente inspirado em *Senhor dos Anéis*, de Tolkien, herdando a sua estrutura de aventura e fantasia (VEUGEN, 2004), cuja receita foi replicada e adaptada para diferentes universos, como é o caso de *Vampiro: A máscara*, que trabalha uma temática voltada para o terror, e *A Bandeira do Elefante e da Arara*, que explora o universo do Brasil fantástico no período colonial.

3.2.1 Do RPG no ambiente escolar

Pode-se admitir que as histórias lidas, assistidas ou ouvidas, são capazes de nos desenvolver sentimentos como a empatia, já que torcemos e sofremos pelos personagens no desenrolar de suas jornadas.

E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem a renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós

mesmos. É por isso que interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção (COSSON, 2016, p. 17).

Assim, os teatros, os romances, os contos, os filmes, os seriados e os casos ao redor da fogueira contam justamente com a nossa capacidade de identificação com o protagonista de maneira que nos prenda a atenção até o esperado fim. O RPG, no entanto, propõe um novo tipo de experiência narrativa: nós não apenas acompanhamos passivos as ações dos personagens, fazemos parte ativamente da história, de modo que nossas decisões afetarão diretamente no rumo dos acontecimentos, criando infinitas possibilidades de “fim”.

O RPG é, por definição, um jogo. Huizinga (1993) classifica jogo como uma

atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos limites de tempo, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias acompanhadas de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana (HUIZINGA, 1993, p. 33).

Por isso o RPG não deve ser concebido como um teatro espontâneo, pois é regido por um sistema de regras, além do fato de que a culminância das ações das personagens ser sujeita à rolagem de dados, proporcionando, dessa forma, um maior “senso de realidade” ligado ao elemento da casualidade (BOTREL, DEL DEBBIO, 1999). Outrossim, jogos são um tipo de exercício lúdico, que, segundo Almeida (2003), é o berço das atividades intelectuais e sociais superiores e, portanto, fundamental na prática pedagógica.

No Brasil, o uso do jogo de RPG como uma prática pedagógica de fato é relativamente recente. Destaca-se que *O Desafio dos Bandeirantes - Aventuras na Terra de Santa Cruz*, criada por Andrade, Klimick e Ricón (1992), obra que pode ser considerada a precursora da aplicação do RPG como um instrumento de ensino-aprendizagem em terras brasileiras, surgiria apenas em 1992. O jogo se ambienta no Brasil Colonial, usando como contexto fatos históricos e sociais da época, e traz não apenas uma proposta de trabalhar o ensino de História de maneira lúdica, como se preocupa em apresentar um passo a passo de como jogar RPG para aqueles que estão se iniciando na atividade.

Assim, pode-se compreender que, pelo seu caráter flexível, o RPG permite ao professor (mestre) diferentes e variadas abordagens e adaptações de acordo com a sua necessidade. No caso de *O Desafio dos Bandeirantes*, por exemplo, muitos professores de história utilizam a aventura de forma a introduzir o aluno no contexto histórico colonial. Por outro lado, a atividade interventiva proposta neste projeto, especificamente, espera contemplar, principalmente, as duas potencialidades do RPG listadas a seguir que se referem ao ensino de literatura e à produção de texto literário, quais sejam: leitura e escrita criativa.

3.2.1.1 *Leitura*

É preciso depreender que, dificilmente, tem-se um jogo de RPG sem que haja um constante exercício de leitura por parte dos participantes. E isso tanto no que tange à própria história do jogo, como também a referências e informações em fontes de outra natureza, como na literatura e no cinema. Logo, instiga-se no aluno também a autonomia e o hábito investigativo da pesquisa. Por exemplo, no caso da aventura cuja ambiência se dá em um Brasil fantástico, cria-se também a possibilidade de despertar, nos envolvidos, maior interesse quanto ao folclore e à mitologia brasileira para além do que já lhes é familiar.

Dessa forma, a ferramenta do RPG pode facilitar no desenvolvimento da chamada comunidade de leitores, já que “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado” (CHARTIER, 1994, p. 11), criando uma forma de interação social por meio da qual se concretizam as práticas de leitura, tendo em vista que “a leitura é sempre uma prática encarnada em gestos, em espaços, em hábitos” (CHARTIER, 1994, p. 13), uma vez que, ao se trabalhar com o RPG, os alunos são colocados em situações específicas em que a leitura e a pesquisa auxiliam na construção de sua narrativa e no sucesso da culminância das decisões que precisam ser tomadas pelos seus personagens.

3.2.1.2 *Escrita e criatividade*

O RPG exige, acima de tudo, o exercício constante da criatividade, já que parte dos requisitos é a criação, a recriação, a adaptação e o desenvolvimento de personagens e da própria narrativa. A partir de fichas de criação de personagens e aspectos do RPG, como mecânica e contextualização da história, os alunos poderão exercer a escrita criativa e de autoria.

Portanto, o exercício do RPG está intimamente ligado à habilidade de produção textual, já que toda a narrativa é construída de maneira conjunta pelo mestre e pelos participantes e deve ser devidamente registrada, a fim de se manter a coerência na história. Além disso, os participantes devem tomar decisões pontuais para que a história de fato se desenvolva, também exercitando a capacidade de raciocínio lógico e a sociabilidade. Destaca-se, ainda, a promoção de um trabalho cooperativo, pois o jogo de RPG não está relacionado à ideia da competição, mas de um esforço coletivo com o objetivo comum de estabelecer a melhor resposta para as situações propostas ao longo da aventura (MARCATTO, 1996).

Levando-se em conta, como pontuado acima, nos termos de Chatier (1994), que a própria existência do texto depende da presença de um leitor que lhe dê significado, a prática

do RPG permite, além disso, que as produções dos participantes sejam compartilhadas de maneira interativa, tanto durante o processo entre os próprios jogadores, quanto depois de finalizadas as aventuras com a publicação dos textos no formato de narrativas episódicas, romances ou contos, alcançando um público além dos muros escolares, visando a superar a tradição nas escolas, como pontuada por Teresa Colomer (2007, p. 121), de que a “escrita [...] produz textos escolares, [...] textos que raramente são lidos com algum propósito que não remeta ao próprio texto”.

4 QUESTÃO DE GÊNERO

O que é ser mulher? Quando introduzida no site de pesquisas Google, em meados de 2020, a pergunta levou a 788 milhões de resultados. A depender do objetivo do pesquisador, estão disponíveis artigos acadêmicos, livros, ensaios ou mesmo produções artísticas variadas que se propõem a “responder” essa indagação. Para uma parcela de pessoas, no entanto, normalmente embasada em um senso comum, a conclusão para tal questionamento é não apenas evidente, como simplória: trata-se do ser humano que nasceu com órgãos sexuais femininos.

Tal entendimento raso de que a ideia do feminino está ligada apenas a fatores biológicos pode ter sido, por exemplo, um dos agentes que promoveram, em 2015, uma feroz comoção sobre uma conhecida citação de Simone de Beauvoir presente em uma questão do ENEM daquele ano: “não se nasce mulher: torna-se mulher”. É com essa frase, aliás, que a filósofa inaugura o segundo volume de *O Segundo Sexo*, lançado originalmente em 1949, obra que se dedica a refletir, justamente, sobre o gênero feminino e sua relação com a sociedade. Portanto, pelo menos para Beauvoir, e para tantos outros autores presentes entre os milhões de resultados no Google, o questionamento e a subsequente discussão que envolve o que é “ser mulher” não é algo tão óbvio e, menos ainda, simplório.

É claro que, além da pensadora francesa, muitas outras personalidades já se debruçaram especialmente sobre o tema da identidade feminina, como Katherine Murray Millett (1934-2017), influente ativista dos direitos das mulheres nos anos 60 e 70, ou Charlotte Perkins Gilman (1860-1935), autora de “Herland - A Terra das Mulheres”, lançado em 1915. A partir do entendimento de que Beauvoir, Millet e Gilman são vozes que ecoaram em diferentes pontos da história, podemos conceber que esse tema não pode ser considerado um assunto inovador ou que só explodiu nas páginas recentes da humanidade. Na verdade, vem sendo repensado e discutido desde muito antes das citadas escritoras.

Nesse contexto, Antje Schrupp (2019) discorre, por exemplo, sobre a reivindicação, durante a idade média, de um grupo de mulheres que desejava um acesso mais direto a deus, sem a intermediação do clero, rejeitando a hierarquia religiosa a que era submetido, pois acreditavam que “ensinamentos eclesiais criados por homens não poderiam ter validade para elas, as mulheres” (SCHRUPP, 2019, p. 10). A autora cita Guilhermina da Boêmia (1210-1282) como uma das expoentes desse grupo que desafiou de forma mais direta os paradigmas religiosos do período, na defesa de que era necessária a criação de uma igreja fundamentada em uma hierarquia feminina. A partir disso, pode-se notar que, ainda que de maneira rudimentar, havia mulheres que questionavam a imposição de regras baseadas em uma vivência

que não era comum ao seu gênero. Cabe citar, contudo, que o sistema vigente não se posicionava a favor desse questionamento, já que tanto Guilhermina quanto seus seguidores foram denunciados à inquisição, levando a uma perseguição que culminaria na morte de sua discípula Maifreda, queimada como herege em 1300.

A verdade é que a supressão de ideias que defendem uma independência feminina ou, pelo menos, um descolamento do modelo social masculino não se apresenta como um paradigma que pertence apenas ao passado. Uma prova foi a mencionada polêmica ocorrida em 2015 sobre uma frase dita por Beauvoir 66 anos antes que objetivava questionar a concepção de identidade feminina. Salvas as devidas proporções, no século XXI, ainda se experimenta um tipo mais dissimulado de inquisição que remanesce perseguindo aquelas que não se sujeitam ao padrão masculino socialmente imposto sobre o que é ser mulher.

Assim, para iniciar o processo de reflexão sobre a questão levantada no início deste capítulo, antes, é preciso entender o conceito de gênero e sexo biológico (masculino e feminino). O termo sexo comumente é usado para se referir à biologia, isso é, à diferença física entre os corpos ou às diferenças biológicas homem-mulher. Por outro lado, o termo “gênero” se liga à ideia de identidade e deve ser compreendido, conforme explica Garcia (2015), como um sistema de crenças que especifica o que é próprio para um ou outro sexo, e institui, a partir disso, os direitos, os espaços, as atividades e as condutas específicas para homens e mulheres. O conceito trata, desse modo, do conjunto de “normas, obrigações, comportamentos, pensamentos, capacidades e até mesmo o caráter que se exigiu que as mulheres tivessem por serem biologicamente mulheres” (GARCIA, 2015, p. 19).

O primeiro a utilizar a palavra “gênero” sob essa concepção foi Robert J. Stoller no livro “*Sex and Gender*”, de 1968, e discorre o seguinte:

Os dicionários assinalam principalmente a conotação biológica da palavra sexo, manifestada por expressões tais como relações sexuais ou o sexo masculino. Segundo este sentido, o vocábulo sexo se referirá nesta obra ao sexo masculino ou feminino e aos componentes biológicos que os distinguem; o adjetivo sexual se relacionará, pois, com a anatomia e a fisiologia. Agora bem, esta definição não abarca certos aspectos essenciais da conduta - a saber, os afetos, os pensamentos e as fantasias - que, mesmo estando ligados aos sexos, não dependem de fatores biológicos. Utilizaremos o termo gênero para designar alguns destes fenômenos psicológicos: assim como cabe falar de sexo feminino e masculino, também se pode aludir à masculinidade e à feminilidade sem fazer referência alguma a anatomia ou a fisiologia. Desse modo, mesmo que o sexo e o gênero se encontrem vinculados entre si de modo inexpugnável na mente popular, este estudo propõe, entre outros fins, confirmar que não existe uma dependência biunívoca e inelutável entre ambas as dimensões (o sexo e o gênero) e que, ao contrário, seu desenvolvimento pode tomar vias independentes (STOLLER apud GARCIA 2015, p. 20).

Contudo, Judith Butler, filósofa pós-estruturalista estadunidense, afirma que ambas as ideias são construções sociais, tanto aquilo que entendemos como sexo, quanto aquilo que dizemos gênero, não sendo, portanto, possível conceber sexo como algo natural ou “biológico”:

Se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio construto chamado 'sexo' seja tão culturalmente construído quanto o gênero; a rigor, talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero revela-se absolutamente nenhuma. Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo (BUTLER, 2010, p. 2)

Segundo Judith Butler (2010), o corpo não pode ser "natural" uma vez que ele também é construído durante o processo de crescimento da criança, educada pelos instrumentos sociais de poder que a levam a se transformar em uma mulher de acordo com os códigos vigentes, como já afirmava Simone de Beauvoir.

Em termos político-sociais, conceber o corpo em relação com o gênero permite um maior processo de inclusão, já que não exclui as ditas "contradições e divergências" – uma vez que, além dos gêneros inteligíveis, aqueles que possuem relação de coerência e continuidade entre sexo, gênero e sexualidade, há também aqueles que não seguem essa suposta "norma", como é o caso dos transgêneros e intergêneros. Dessa forma, conclui-se que “o gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente protelada, jamais plenamente exibida em qualquer conjuntura considerada” (BUTLER, 2010, p. 37).

Sob essa perspectiva, entende-se que a ideia de feminino, ou feminilidade, foi construída de acordo com o paradigma cultural e social em um determinado contexto espacial e histórico. Ou seja, conforme o lugar, a época, a cultura e a sociedade, varia-se o conjunto de características que constroem socialmente a identidade da mulher. Dessa forma, a imagem fabricada do gênero feminino no Brasil em 2020 é diferente daquela da China medieval. Há, contudo, um aspecto em que essas imagens se convergem que diz respeito ao sistema que as criou com um propósito específico.

4.1 A RESPONSABILIDADE DO SISTEMA

Para entender esse ponto, antes, é preciso compreender os conceitos de androcentrismo, cunhado pelo sociólogo americano Lester F. Ward, que se relaciona à perspectiva que considera o homem como medida para o todo, e de patriarcado, definido por Dolores Reguant (1996) como uma

forma de organização política, econômica, religiosa, social baseada na ideia de autoridade e liderança do homem, no qual se dá o predomínio dos homens sobre as mulheres; do marido sobre as esposas, do pai sobre a mãe, dos velhos sobre os jovens, e da linhagem paterna sobre a materna. O patriarcado surgiu da tomada de poder histórico por parte dos homens que se apropriaram da sexualidade e reprodução das mulheres e seus produtos: os filhos, criando ao mesmo tempo uma ordem simbólica por meio dos mitos e da religião que o perpetuam como única estrutura possível (REGUANT apud GARCIA, 2015, p. 16-17).

Com isso, entende-se que o patriarcado não apenas determinou um modelo androcêntrico religioso no século XIII, mas também levou à falsa crença de que os papéis sociais são determinados pelo sexo biológico, sendo, por isso, imutáveis. Situações que resultaram em uma sistematização histórica de um silenciamento feminino.

Outrossim, é crucial que se entenda essa sistematização como um processo construído ao longo da história da humanidade alicerçado em discursos que legitimaram a desigualdade entre homens e mulheres. Carla Cristina Garcia (2015, p. 16) cita a religião e os mitos como exemplos desses discursos, “na Grécia Clássica e na tradição judaico-cristã, Pandora e Eva respectivamente desempenham o mesmo papel: o de demonstrar que a curiosidade feminina é a causa das desgraças humanas e da expulsão dos homens do Paraíso”.

Isto posto, percebe-se que a visão androcêntrica delimita o que será perpetuado na sociedade, ou seja,

quais fatos, acontecimentos, ou personalidades são notícias, quais serão primeira página e a quem ou ao que dedicar tempo e espaço. Essa mesma visão também decide quem o explicará diante dos microfones, quem dará a chave dos acontecimentos. Como os meios de comunicação configuram a visão que a sociedade tem do mundo, perpetuam, em pleno século XXI, a visão androcêntrica (GARCIA, 2015, p. 16).

Inferre-se, pois, que “a história” da humanidade é, na verdade, uma história deliberadamente contada por um determinado grupo de homens que detiveram (e detém) o poder. Em seu discurso na TEDGlobal, a escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2009) define o poder como “a capacidade de contar a história de outra pessoa, tornando-a na história definitiva dessa pessoa”, isso é, passa-se a perceber a realidade de acordo com uma perspectiva apenas que atenderá ao interesse de um grupo específico, impossibilitando outras visões ou possibilidades. Dessa maneira, o patriarcado criou a ideia de que um gênero, no caso o masculino, é superior a outro, o feminino. Tal crença de cunho preconceituoso, denominada machismo, estabeleceu um discurso de desigualdade e opressão que se sustenta ainda nos dias atuais.

Assim, se existe um sistema, o patriarcado, que emite uma mensagem machista tão eficaz que é capaz de interferir na cultura, na sociedade, na religião e no comportamento humano de uma maneira geral, é possível afirmar que a forma como as mulheres são representadas na história da humanidade está profundamente enraizada nessa perspectiva androcêntrica de maneira que o que se relaciona culturalmente ao gênero feminino não é uma construção do próprio ser feminino, mas do olhar masculino sobre o sexo feminino.

Ainda sobre as relações de poder, Lélia Gonzalez (1988), filósofa, antropóloga, professora e escritora brasileira, afirma que o debate acerca do patriarcado, apenas, não atinge de maneira absoluta as construções do gênero feminino, pois não compreende efetivamente as especificidades das questões relacionadas às mulheres negras e indígenas, já que há "outro tipo de discriminação, tão grave como aquela sofrida pela mulher: a de caráter racial" (GONZALEZ, 1988, p. 134). Dessa forma, de maneira pioneira, Gonzalez aborda um recorte ainda mais oprimido pelo sistema vigente, que não apenas é machista, mas racista. Aqui se entende que, se o machismo prega a superioridade de gênero, o racismo se relaciona à superioridade racial. Neste caso, o sistema se prende a uma pressuposta superioridade marcada pelo sexo masculino e pela cor branca. Assim, para a pensadora brasileira, ambos, racismo e machismo, são estruturas de opressão e exploração, apontando ainda que, além das desigualdades de gênero sofridas pelas mulheres brancas, as mulheres negras, por exemplo, enfrentam a discriminação racial, de forma que, nas sociedades americanas, a sua própria humanidade é negada e seus "corpos animalizados".

Quando há um esforço de um determinado grupo para dissociar outro de sua humanidade, observa-se a tentativa de justificar uma opressão mais agressiva aos direitos humanos. Nessa perspectiva, Silvia Federici (2017) explica como a literatura dos séculos XVI e XVII representou um papel crucial no projeto de expropriação cultural de indígenas e mulheres de maneira que amparasse a discriminação e o preconceito dirigido a esses indivíduos:

a demonização dos povos indígenas americanos serviu para justificar a sua escravização e o saque de seus recursos. Na Europa, o ataque contra as mulheres justificou a apropriação de seu trabalho pelos homens e a criminalização de seu controle sobre a reprodução. O preço da resistência era, sempre, o extermínio (FEDERICI, 2017, p. 203).

Ainda nesse período, com a desvalorização do trabalho e da condição social femininos, observou-se que a chamada “insubordinação” feminina e métodos de “domesticação” de mulheres tornaram-se temas constantes na literatura da época (FEDERICI, 2017).

a principal vilã era a esposa desobediente, que, ao lado da “desbocada”, da “bruxa” e da “puta”, era o alvo favorito de dramaturgos, escritores populares e moralistas. Nesse sentido, *A megera domada* (1593) de Shakespeare era um

manifesto da época. O castigo da insubordinação feminina á autoridade patriarcal foi evocado e celebrado em inúmeras obras de teatro e panfletos. A literatura inglesa dos períodos de Elizabeth I e de Jaime I fez a festa com esses temas. Obra típica do gênero é *Tis a Pity She's a Whore* (1633) [Pena que ela é uma prostituta], de John Ford, que termina com o assassinato, a execução e o homicídio didáticos de três das quatro personagens femininas. Outras obras clássicas que trataram da disciplina das mulheres são *Arraignment of Lewed, Idle, Forward, Inconstant Women* (1615) [A denúncia de mulheres indecentes, ociosas, descaradas e inconstantes], de John Swetnam, e *The Parliament of Women* (1646) [Parlamento de mulheres], uma sátira dirigida basicamente contra as mulheres de classe média, que as retrata muito ocupadas criando leis para conquistar a supremacia contra seus maridos (FEDERICI, 2017, p. 202).

Assim, o patriarcado usa de seu poder para incitar a reprodução sistemática de uma mensagem que visa a, justamente, manter a estrutura hierárquica social que o privilegia em detrimento de outros grupos. Dessa forma, por intermédio da ciência e da arte, centradas em uma perspectiva androcêntrica, discursos de opressão, como o machismo, são disseminados ao longo da história de maneira que se instauraram nas raízes culturais da sociedade, tendo na ficção um meio de reiterar esse sistema através da forma como se dão as representações dos grupos oprimidos por essa sociedade.

4.2 A REPRESENTAÇÃO DO FEMININO

Ao se observar a natureza, pode-se perceber como os recém-nascidos humanos são fisicamente mais dependentes que outros animais, isso é, não apenas nascem com muitos de seus sistemas vitais subdesenvolvidos, como carecem de mais tempo com os pais velhos para cuidarem de sua proteção, seu sustento físico e sua aprendizagem. A nível de comparação, um potro é perfeitamente capaz de trotar pouco tempo depois de nascer, enquanto os seres humanos levam geralmente um ano para dar os primeiros passos. Esse desenvolvimento mais demorado dos humanos se deve a um favorecimento evolutivo dos nascimentos prematuros, pois nosso crânio é consideravelmente maior do que de outros primatas, como os bonobos, por exemplo, que possuem mais de 98% de compatibilidade genética com os seres humanos. Essa diferença de tamanho nas cabeças dos bebês ocasionou em uma maior dificuldade no parto das fêmeas humanas (HARARI, 2015).

Um andar ereto exigia quadris mais estreitos, constringindo o canal do parto – e isso justamente quando a cabeça dos bebês se tornava cada vez maior. A morte durante o parto se tornou uma grande preocupação para as fêmeas humanas. As mulheres que davam à luz mais cedo, quando o cérebro e a cabeça do bebê ainda eram relativamente pequenos e maleáveis, se saíam melhor e sobreviviam para ter mais filhos (HARARI, 2015, p. 24).

A consequência de os humanos serem tão suscetíveis às adversidades durante os primeiros anos de vida foi a necessidade do desenvolvimento de habilidades sociais. Uma mãe humana primitiva dificilmente conseguiria buscar comida suficiente para sua prole e para si sozinha tendo que, ao mesmo tempo, proteger seus filhos contra eventuais predadores. Dessa maneira, “criar filhos requeria ajuda constante de outros membros da família e de vizinhos. É necessária uma tribo para criar um ser humano. A evolução, assim, favoreceu aqueles capazes de formar fortes laços sociais” (HARARI, 2015, p. 24).

Os seres humanos, portanto, são criaturas sociais, já que sua sobrevivência e sua reprodução dependem da constituição de uma sociedade. “Além disso, como os humanos nascem subdesenvolvidos, eles podem ser educados e socializados em medida muito maior do que qualquer outro animal” (HARARI, 2015, p. 24). Contudo, o estabelecimento de grupos para sobrevivência não é uma exclusividade humana. Isso pode ser notado em diferentes espécies de animais, das mais primitivas às mais complexas.

O que de fato diferencia a sociedade humana dos outros agrupamentos animais é a propriedade de aprender e ser capaz de passar o conhecimento adiante em um processo de evolução cultural cumulativa, o que Michael Tomasello (2019) chama de “efeito catraca”, em que se exige não apenas a invenção criativa,

mas também, e modo igualmente importante, transmissão social confiável que possa funcionar como uma catraca para impedir o resvalo para trás – de maneira que o recém-inventado artefato ou prática preserve sua forma nova de modo bastante fiel pelo menos até que surja uma outra modificação ou melhoria. (TOMASELLO, 2019)

Quer dizer que o problema, na verdade, não se encontra na capacidade criativa dos demais animais, a exemplo de algumas espécies de primatas que, não raro, produzem ferramentas e métodos inteligentes para realizar determinadas ações, “mas seus companheiros de grupo não participam do tipo de aprendizagem social que possibilitaria à catraca cultural fazer seu trabalho no transcurso do tempo” (TOMASELLO, 2019).

Assim, apenas os seres humanos possuem a capacidade de reter o conhecimento, aperfeiçoá-lo e, mais especificamente, de fazer isso por intermédio da ficção.

[...] a ficção nos permitiu não só imaginar coisas como também fazer isso coletivamente. Podemos tecer mitos partilhados, tais como a história bíblica da criação, os mitos do Tempo do Sonho dos aborígenes australianos e os mitos nacionalistas dos Estados modernos. Tais mitos dão aos sapiens a capacidade sem precedentes de cooperar de modo versátil em grande número (HARARI, 2015, p. 43-44).

De fato, a cooperação em larga escala não apenas permitiu o sucesso dos sapiens em detrimento de outros grupos de humanos, como os neandertais, por exemplo, mas foi essencial no desenvolvimento de sociedades mais complexas.

Harari (2015) explica que, ainda que individualmente o neandertal pudesse estar em vantagem pela sua estrutura física, se neandertais e sapiens se enfrentassem diretamente em um conflito com centenas de indivíduos, certamente, os sapiens sairiam vitoriosos. Os neandertais podiam trocar informações sobre melhores locais de caça ou áreas a serem evitadas devido a predadores, mas, diferentemente dos sapiens, provavelmente não contavam (nem revisavam) histórias míticas e lendas. “Sem a capacidade para compor ficção, os neandertais não conseguiam cooperar efetivamente em grande número nem adaptar seu ambiente social para responder aos desafios em rápida transformação” (HARARI, 2015, p. 50).

A ficção, portanto, possibilitou o desenvolvimento de um imaginário coletivo e, a partir disso, a formação de uma ideia efetiva de sociedade. Entende-se aqui sociedade não apenas como um conjunto de pessoas que visa à sua sobrevivência, mas que comunga cultura, hábitos e costumes próprios, de forma que se solidifique uma identidade. Isso é, mitos partilhados, como a história bíblica da criação ou nacionalismo dos Estados modernos, levam à formação de uma identidade coletiva, como sociedade católica ou brasileira, por exemplo.

Dessa maneira, quando se trata dos seres humanos modernos, é preciso entender que nossa linha evolutiva passa por dois aspectos importantes: o primeiro é a socialização, a necessidade do desenvolvimento de uma conduta enquanto sociedade para fins de sobrevivência e desenvolvimento do grupo; o segundo é a importância da ficção para que de fato haja essa cooperação coletiva em larga escala a partir da formação de uma identidade para essa sociedade.

Dubar (2005, p. 23), nessa perspectiva, define que a socialização “não é apenas transmissão de valores, normas e regras, mas desenvolvimento de determinada representação do mundo. É um processo de identificação, de construção da identidade, ou seja, de pertencimento e de relação”. Além disso, Berger e Luckmann (2009, p. 173) afirmam que “(...) o indivíduo não nasce membro da sociedade. Nasce com uma predisposição para a sociabilidade e torna-se membro da sociedade”. Isto é, a socialização é, antes de tudo, um processo, que pode ser dividido em dois momentos: a socialização primária e a socialização secundária.

A socialização primária acontece pela interiorização, ou seja, pela interpretação dos acontecimentos objetivos de maneira a formar sentido. Essa primeira socialização terminará no momento em que a concepção do outro é formada na consciência do indivíduo. É a partir daí que ele se torna um membro efetivo da sociedade e desenvolve uma personalidade. Para Berger

e Luckman (2009, p. 184), a “socialização primária fornece a estrutura básica do processo de socialização e influencia a formação da socialização secundária”. Por outro lado, a “socialização secundária é qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (BERGER E LUCKMAN, 2009, p. 175). Em um primeiro momento, pode-se ter a errônea interpretação de que a formação do indivíduo se dá a partir apenas das primeiras percepções de mundo obtidas na socialização primária e que a secundária seria apenas uma convivência social ampliada. Contudo, vale enfatizar que a “interiorização da sociedade, da identidade e da realidade nunca está acabada” (BERGER E LUCKMAN, 2009, p. 184), ela se dá ao longo de toda a vida do indivíduo, tanto na socialização primária, quanto na secundária.

Nesse contexto, Tomasello (2019) pontua sobre a capacidade dos seres humanos na compreensão dos outros e de si.

Não é uma hipótese absurda dizer que os bebês humanos revelam uma sintonia social particularmente poderosas com seus cuidadores logo depois do nascimento, o que se reflete em sua tendência para interagir tanto de modo reciprocamente sensível em protoconversas como de modos que exigem operações de harmonização quando tentam reproduzir comportamentos adultos. [...]

Quando os bebês interagem com seus meios físico e social, também vivenciam a si mesmos de várias maneiras. De particular importância é o fato de que, ao direcionar comportamentos para entidades externas, as crianças vivenciam seus próprios objetivos comportamentais bem como o efeito de suas ações sobre o meio na medida em que as entidades externas colaboram com suas atividades direcionadas para um objeto ou a elas resistem. (TOMASELLO, 2019, p. 83)

Pode-se depreender, portanto, que as relações de interação social dentro de uma dada sociedade estarão mediadas pelo contexto no qual os indivíduos estão inseridos, ou seja, que a socialização está intimamente ligada com a cultura e com os processos históricos dessa sociedade. Assim, se as raízes socioculturais se nutrem de uma fonte rica de discursos de opressão, de natureza machista e racista, a forma como as mulheres serão representadas na ficção não estará imune aos preconceitos de gênero e raça vivenciados ao longo da história daquela sociedade, de maneira que acabam reiterando o poder e a consequente opressão de determinados grupos sobre outros.

Nos termos de Iser (1996), a ficção não reproduz a realidade, mas a transforma em algo diferente por meio do imaginário, que é livre e aberto às invenções de novas ordens, já esse imaginário é então traduzido para um espaço “real”, com leis e determinações próprias, para que possa ser concebido pelo público. Como já citado no Capítulo 2, “é necessário, portanto, compreender a relação entre ficção e realidade não mais como relação entre seres, mas sim em

termos de comunicação[...]: em vez de ser polo oposto à realidade, a ficção nos comunica algo sobre ela” (ISER, 1996).

Logo, no que tange à importância da ficção na formação de uma identidade coletiva, a representação do gênero feminino concebida no imaginário de obras de ficção não deve ser interpretada apenas como um espelho comportamental de uma determinada sociedade em um contexto temporal específico, mas também como uma metodologia que tanto pode instruir outros humanos sobre padrões socioculturais aceitáveis ou não para uma dada comunidade de pessoas, como questionar a validade de padrões vigentes.

Atualmente, contudo, há uma falsa ideia de equidade sobre a representação dos gêneros masculino e feminino no que concerne à representação de gênero na ficção. Mais especificamente no cinema, sucessos da última década, como *Moana*, por exemplo, levam a crer que modelos femininos, como da personagem Moana, são o artigo mais presente nas telas. Contudo, os dados da pesquisa “*It’s a Man’s World: On-Screen Representations of Female Characters in the Top 100 Films of 2014*”⁹ revelam que apenas 12% dos 100 filmes mais vistos do ano de 2014 foram protagonizados por mulheres e que elas representam apenas 30% de todos os personagens com fala dos filmes analisados.

Nesse contexto, pode-se afirmar ainda que as obras fílmicas podem ser mais sexistas que as do espaço empírico. A partir de dados recolhidos nos créditos finais nos filmes sobre as carreiras das personagens, o escritor Walt Hickey pôde compará-los às estatísticas de carreira reais disponibilizadas pelo governo americano e concluiu que há uma significativa diferença na porcentagem entre as mulheres no mercado de trabalho na vida real e naquela representada no cinema. Para fins comparativos, no ano de 2015, 32% dos médicos, 33% dos advogados, 14% dos engenheiros e 16% do exército nos Estados Unidos eram formados por mulheres, já na ficção, os números sofreram uma vertiginosa queda para 10%, 11%, 5% e 3%, respectivamente.

Ademais, além de representarem um percentual muito baixo no quantitativo total nas obras cinematográficas quando comparadas aos homens, as mulheres ainda carregam determinados estigmas na maneira como a sua imagem é construída. Isso ocorre porque, como explica Laura Mulvey (1983), em um “mundo governado por um desequilíbrio sexual, o prazer no olhar foi dividido entre ativo/masculino e passivo/feminino. O olhar masculino determinante projeta sua fantasia na figura feminina, estilizada de acordo com essa fantasia”. O que leva à inevitável constatação de que o cinema, como uma expressão cultural, também se estabelece sobre uma perspectiva androcêntrica e dissemina discursos de opressão, “o homem controla a

⁹ “O mundo é dos homens: representações nas telas de cinema de personagens femininos nos 100 filmes mais vistos de 2014”

fantasia do cinema e também surge como o representante do poder num sentido maior: como o dono do olhar do espectador” (MULVEY, 1983).

Mulvey (1983) discorre ainda que, apesar de se tratar de um elemento indispensável para o espetáculo em grande parte dos filmes, a presença visual da mulher “tende a funcionar em sentido oposto ao desenvolvimento de uma história” (MULVEY, 1983), isto é, não será ela a mover a narrativa. Para exemplificar, a crítica de cinema invoca as palavras de Budd Boetticher, conhecido diretor americano de filmes de faroeste, no que toca à questão da presença feminina nas obras fílmicas:

O que importa é o que a heroína provoca, ou melhor, o que ela representa. É ela que, ou melhor, é o amor ou o medo que ela desperta no herói, ou então a preocupação que ele sente por ela, que o faz agir assim dessa maneira. Em si mesma, a mulher não tem a menor importância (BOETTICHER apud MULVEY, 1983).

Dessa forma, faz-se interessante a discussão acerca da forma como as mulheres vêm sendo representadas nas obras de ficção, tratada nas seções a seguir.

4.2.1 A representação do gênero feminino nas princesas da Disney

Para tratar dos diferentes formatos criados acerca da imagem feminina na indústria do entretenimento visando ao público infantil (principalmente meninas) a partir da década de 30, utilizam-se como objetos de análise personagens dos estúdios Disney de animação, desde o aparecimento da primeira princesa no filme *Branca de Neve e Os Sete Anões*, lançado em 1937, passando por *Cinderela* (1950), *A Pequena Sereia* (1989), *A Bela e a Fera* (1991), *Pocahontas* (1995), *Mulan* (1998), *A Princesa e o Sapo* (2009), *Valente* (2012), *Frozen* (2014), culminando, finalmente, em *Moana*, de 2017.

A escolha pelas obras da Disney dentre várias outras possibilidades de produtoras de filmes infantis se ancorou em dois fatores: o primeiro se refere ao histórico da empresa, que se posiciona como uma das mais antigas na indústria do entretenimento, tendo atingido o marco de lançar o primeiro longa-metragem de animação colorido da história do cinema, *Snow White and the Seven Dwarfs*, em 1937. Tal longevidade proporcionou que várias gerações de pessoas entrassem em contato com as produções fílmicas da Disney e que, concomitante a isso, essas produções também estivessem suscetíveis a diferentes contextos sócio-político-culturais durante esse período.

O segundo fator trata da influência que a Disney possui sobre a cultura, que ultrapassa as fronteiras do nicho cinematográfico, pois a marca compreende outros tantos aspectos do

universo cultural infantil, como brinquedos, livros, músicas, roupas, jogos, desenhos etc, além de dominar o meio televisivo, já que não apenas fazem parte do grupo Disney diversos canais de sinal fechado, como recentemente foi lançada a Disney+, plataforma de streaming semelhante à Netflix.

Desse modo, torna-se interessante e importante

avaliar os temas e mensagens que os filmes românticos da Disney estão enviando aos jovens sobre amor e relacionamentos; uma vez que esses filmes provavelmente desempenharão um papel no desenvolvimento das culturas infantis e podem influenciar as informações de crianças e adultos sobre as famílias. (TONN, 2018)¹⁰

Além desse fator, no que se refere à influência da TV no comportamento social, “McGhee e Frueh (1980) sugerem que a exposição prolongada à televisão pode contribuir significativamente para aquisições de percepções estereotipadas de comportamento e características psicológicas associadas a homens e mulheres nas crianças”¹¹(MCGHEE e FRUEH apud TONN, 2018, p. 3). Isso ocorre porque, apesar de as crianças aprenderem sobre gênero, casais e relacionamento por meio da observação e da participação no meio familiar, é incomum que os pais discutam tópicos como sexualidade com crianças pequenas, de maneira que a mídia se torna sua fonte precoce de informação (TONN, 2018).

Essa questão está de acordo com a ideia de socialização trabalhada por Berger e Luckmann (2009), em que se absorve as informações do contexto e, a partir desse contato com o entorno, forma-se a personalidade que permitirá ao indivíduo sua inserção em uma dada sociedade/comunidade. Nas crianças menores, a percepção do mundo é entendida de forma ainda mais intensificada, pois elas ainda se encontram no processo primário de socialização, formando sentidos a partir dos símbolos a que são expostas.

Corsaro (1997) refere-se ao termo cultura simbólica da infância para explicar as várias representações ou símbolos expressivos das crenças, preocupações e valores das crianças. Três fontes principais da cultura simbólica da infância são mídias infantis (por exemplo: desenhos animados e filmes), literatura infantil (por exemplo: contos de fadas) e figuras míticas (por exemplo: Papai Noel). Simplificando, as crianças costumam usar histórias populares, mitos e

¹⁰ Hence, it seems only logical to evaluate the themes and messages romantic Disney films are sending to youth about love and relationships; since these films are likely to play a role in the development of children's cultures and may influence children's and adults' information about families. (TONN, 2018, p. 2)

¹¹ McGhee and Frueh (1980) suggest that heavy television viewing may contribute significantly to children's acquisitions of stereotypic perceptions of behavior and psychological characteristics associated with males and females. (MCGHEE e FRUEH apud TONN, 2018, p. 3).

contos de fadas para dar sentido a si mesmas e a seus arredores¹² (CORSARO apud TONN, 2018).

Assim, as análises que se seguem nos próximos parágrafos objetivam estudar as diferentes representações do gênero feminino projetadas pelos estúdios de animação Disney a partir de suas obras fílmicas de longa-metragem.

Snow White and the Seven Dwarfs (*Branca de Neve e os Sete Anões*), baseada no conto de mesmo nome dos irmãos Grimm, de 1812, não apenas revolucionou a indústria cinematográfica, como deu início à bem-sucedida história dos estúdios de animação Walt Disney. Contudo, ele também representa na prática a fala de Boetticher no que diz respeito ao papel da mulher na narrativa fílmica, já que, ao se analisar as ações de Branca de Neve, mais se percebe que há uma flutuação da personagem em torno das questões relacionadas a ela do que efetivamente a sua interferência nessas questões.

Isto é, Branca de Neve é levada pela história, de forma que não toma as decisões que impulsionarão a sua narrativa: ora é salva pela misericórdia do caçador, ora é permitida a sua permanência na casa pelos anões, ora lhe é oferecida a maçã envenenada pela Rainha Má, levando-a a um estado inanimado que só será revertido a partir da intromissão do Príncipe.

Se comparada ao texto dos irmãos Grimm, a adaptação cinematográfica da Disney ainda agrava o ponto da sujeição da personagem principal feminina, uma vez que, no filme, a intromissão do príncipe implica em um ato não consensual sob o pretexto de que a princesa acordaria após “o beijo de amor verdadeiro” (figura 1), enquanto que, no conto, o evento de expelir o pedaço de maçã envenenada, quando carregada pelos servos do príncipe, que desencadeará o despertar de Branca de Neve, como pode ser lido no seguinte trecho:

Ele disse: “Deem-me então como um presente, pois não posso viver sem ver Branca de Neve. Vou honrá-la e tratá-la como se fosse a minha amada.” Ao ouvirem estas palavras, os bons anões se apiedaram e lhe entregaram o caixão. O príncipe ordenou a seus criados que pusessem o ataúde sobre os ombros e o transportassem. Mas aconteceu que eles tropeçaram num arbusto e o solavanco soltou o pedaço de maçã envenenado que estava entalado na garganta de Branca de Neve. Ela voltou à vida e exclamou: “Céus, onde estou?” (GRIMM, J. & GRIMM, W, 2010).

Ainda nesse contexto, outra personagem do gênero feminino é destacada em *A Branca de Neve e os Sete Anões* de forma mais ativa na história: a Rainha Má. Observa-se, contudo,

¹² Corsaro (1997) refers to the term childhood symbolic culture to explain the various representations or expressive symbols of children's beliefs, concerns, and values. Three primary sources of childhood symbolic culture are children's media (e.g., cartoons and films), children's literature (e.g., fairy tales), and mythical figures (e.g., Santa Clause). Simply put, children often make use of popular stories, myths, and fairy tales to make sense of themselves and their surroundings (CORSARO apud TONN, 2018, p. 4).

que todas as suas atitudes se relacionam à competitividade feminina por fatores estéticos, baseadas na obsessão dessa personagem por um determinado conceito de beleza imposto, curiosamente, pela figura do espelho, que, apesar de poder representar as inseguranças próprias da Rainha Má, é um personagem que apresenta características masculinas, como a sua voz, por exemplo, como se tratasse, na verdade, da influência do conceito androcêntrico sobre a aparência ideal da mulher no inconsciente da Rainha.

Figura 3 – “Beijo de amor verdadeiro”



Fonte: Filme *Snow White and the Seven Dwarfs*, Disney, 1937

Vê-se, dessa maneira, a idealização da personagem Branca de Neve caracterizada por uma personalidade passiva, suave, “prendada” e assertiva, em contraponto com a personificação da sombra, a Rainha Má, que apresenta o estereótipo da mulher malquista socialmente, isso é, aquela em uma posição de liderança, que apenas alcançou o posto por ser ardilosa, invejosa e manipuladora. Nessa mesma linha, no filme *Cinderella* (*Cinderela*), inspirada no conto *Cinderela* (ou *Sapatinho de Vidro*) de 1695, escrito por Charles Perrault, pode-se considerar as personagens Lady Tremaine (conhecida como Madrasta Malvada), Anastasia e Drizella: a hostilidade entre essas personagens e Cinderela também se relaciona à competitividade feminina ligada, principalmente, à beleza. Tremaine, assim como a Rainha Má, em *Branca de Neve*, representa uma figura de liderança feminina e, conseqüentemente, possui características estereotipadas desse nicho: cruel, invejosa, manipuladora, mentirosa. Tal relação de competitividade entre as personagens femininas e a obsessão com a aparência também são observados no conto de Perrault, cita-se, por exemplo, o seguinte trecho que trata da relação entre as irmãs e a Cinderela no momento de preparação para o baile oferecido pelo filho do rei:

Mandaram chamar o melhor cabeleireiro das redondezas, para levantar-lhes os cabelos em duas torres de caracóis, e mandaram comprar moscas do melhor

fabricante. Chamaram Cinderela para pedir sua opinião, pois sabiam que tinha bom gosto. Cinderela deu os melhores conselhos possíveis e até se ofereceu para penteá-las. Elas aceitaram na hora. Enquanto eram penteadas, lhe perguntavam:

“Cinderela, você gostaria de ir ao baile?”

“Pobre de mim! As senhoritas estão zombando. Isso não é coisa que convenha.”

“Tem razão, todo mundo riria um bocado se visse uma Gata Borralheira indo ao baile.”

Qualquer outra pessoa teria estragado seus penteados, mas Cinderela era boa e penteou-as com perfeição. As irmãs ficaram quase dois dias sem comer, tal era seu alvoroço. Arrebentaram mais de uma dúzia de corpetes de tanto apertá-los para afinar a cintura, e passavam o dia inteiro na frente do espelho (PERRAULT, 2010).

Nota-se, além disso, que o narrador avalia de forma positiva a postura passiva de Cinderela perante às provocações das irmãs: “mas Cinderela era boa” (Idem), essa postura apresentada tanto por Cinderela quanto por Branca de Neve pode ser relacionada a um modelo de feminilidade desenvolvido ao longo dos séculos XVI e XVII: “a mulher e esposa ideal - passiva, obediente, parcimoniosa, casta, de poucas palavras e sempre ocupada com suas tarefas” (FEDERICI, 2017, p. 205). Talvez, justamente por apresentarem um comportamento feminino socialmente elogiável, essas personagens foram recompensadas no final de seus contos e “foram felizes para sempre”, diferente da personagem principal de *A Pequena Sereia* (1837), no conto de Hans Christian Andersen, que não se enquadrava nesse perfil:

No navio havia alvoroço e sons de vida por todo lado. A Pequena Sereia viu o príncipe e a bela noiva dele à sua procura. Com grande tristeza, eles fitavam a espuma perolada, como se soubessem que ela se jogara nas ondas. Invisível, ela beijou a testa da noiva, sorriu para o príncipe e em seguida, com as outras filhas do ar, subiu para uma nuvem rosa-avermelhada que navegava para o céu (ANDERSEN, 2010).

A adaptação da Disney para o conto de Andersen, *The Little Mermaid* (*A Pequena Sereia*), lançada 39 anos após a primeira exibição de *Cinderella* nos cinemas, também não seguiu a mesma ideia passiva relacionada às outras heroínas do estúdio, como Cinderela e Branca de Neve, nem reservou a Ariel o mesmo fim de sua personagem de origem.

Ao contrário das outras princesas apresentadas, Ariel toma decisões que guiarão o rumo da personagem na narrativa: ela opta por trocar sua voz por um par de pernas a fim de visitar o reino humano e, a partir das consequências desse ato, decorre-se a história. Apesar de Ariel poder ser considerada uma quebra de paradigma quando comparada à inércia de Branca de Neve, por exemplo, é preciso citar que o que parece mover a personagem é seu interesse amoroso pelo príncipe Eric. Além disso, mais uma vez, a relação entre as principais personagens femininas presentes na película, Úrsula (sombra) e Ariel (heroína), é marcada pela

competitividade: há literalmente uma disputa entre as duas pelo lugar de esposa do príncipe. É claro que cada uma é movida por suas próprias intenções nesse ato, isto é, Ariel busca concretizar seu amor por Eric, enquanto Úrsula é guiada pela sua ambição. Outro ponto a ser notado nas personagens é que elas apresentam, além do contraste psicológico, também o estético, em que uma é representada com uma beleza dita padrão, Ariel, enquanto a outra não, Úrsula.

Na sequência, é lançado o longa *The Beauty and the Beast* (*A Bela e a Fera*), outra adaptação de conto de fadas de mesmo nome datado de 1757, de autoria de Jeanne-Marie Leprince de Beaumont. Nele, apesar de sermos introduzidos inicialmente à personagem Belle (heroína) como alguém que se difere dos demais habitantes de sua vila pelo seu espírito curioso, evidenciado, principalmente, pelo hábito de leitura cultivado pela personagem, destaca-se, ao longo da película, a ideia de cuidado “maternal” dedicado ao parceiro, comumente atrelada à figura feminina, em que a mulher, Belle, é incumbida de educar o homem, Fera, e torná-lo uma pessoa melhor por intermédio dos supostos sentimentos amorosos que eles dedicam um ao outro. Isso ocorre, ainda que, para tanto, ela tenha que suportar uma série de abusos físicos e mentais, como ser encarcerada ou compreender os acessos de agressividade do parceiro, fundamentada na esperança de que tal esforço será recompensado pela transformação da “fera” em um príncipe no final.

Embora na época de caça às bruxas as mulheres tenham sido retratadas como seres selvagens, mentalmente débeis, de desejos insaciáveis, rebeldes, insubordinadas, incapazes de autocontrole, no século XVIII o cânone foi revertido. Agora, as mulheres eram retratadas como seres passivos, assexuados, mais obedientes e morais que os homens, capazes de exercer uma influência positiva sobre eles. Até mesmo sua irracionalidade podia ser valorizada, como constatou o filósofo holandês Pierre Bayle em seu *Dictionnaire historique et critique* (1740) [Dicionário histórico e crítico], no qual elogiou o poder do “instinto materno” feminino, defendendo que devia ser visto como um mecanismo providencial que assegurava que as mulheres continuassem se reproduzindo, apesar das desvantagens do parto e da criação de filhos (FEDERICI, 2017).

Tal ideia enraizada de que a mulher possui a inerente qualidade maternal do cuidado e o poder transformador no comportamento masculino pode refletir, por exemplo, na resiliência de mulheres em relacionamentos abusivos. No artigo *Abusive relationships: Why it's so hard for women to 'just leave'*¹³, o professor e pesquisador Daniel G. Saunders, da *University of Michigan*, discorre que, além das causas mais óbvias que levam mulheres a permanecerem em

¹³ Relacionamentos abusivos: Por que é tão difícil para as mulheres darem um basta

relacionamentos destrutivos, como a dependência financeira ou a falta de apoio de amigos e família, há outros motivos menos aparentes ligados às questões psicológicas:

Os abusadores mudam de extrema bondade para um ser monstruoso; a vítima sente compaixão quando o abusador pede perdão; a vítima suporta tudo na esperança de que o abusador irá mudar; e o abusador destrói a confiança da vítima.¹⁴ (SAUNDERS, 2018).

Arelada a essa questão, observa-se ainda a objetificação do corpo feminino pela indústria do entretenimento, isto é, tornar o corpo um objeto desejável para o olhar ativo/masculino, como descrito por Mulvey (1983). Exemplo disso ocorre em *Pocahontas*. O site *Indian Country Today* explica que, de acordo com a história oral do povo Mattaponi e de descrições no diário de John Smith, Pocahontas, na verdade, tinha cerca de 10 anos de idade quando John Smith e os colonizadores ingleses chegaram a Tsenacomoca, durante a primavera de 1607, e que o par nunca teve qualquer envolvimento amoroso. Bem diferente da versão apresentada no filme, que traz a figura de uma jovem adulta, cuja beleza impressiona John Smith e, do encontro dessas personagens, cria-se o tom romântico na história a partir do chamado “amor à primeira vista”.

Em 1998, foi lançado o longa metragem intitulado *Mulan*, uma adaptação fílmica do homônimo poema narrativo chinês *A Balada de Mulan*, datado da Dinastia Uei do Norte (386 – 557). O título se refere à Hua Mulan, uma das figuras mais lendárias da China antiga, cujos feitos ainda são contados nas escolas chinesas da atualidade (KLIMCZAK, 2019). É interessante destacar que a própria narrativa de Mulan, tanto em sua versão de origem, quanto na adaptação da Disney, a torna um ponto peculiar de análise, mesmo na própria questão estética, pois a sua história se desenvolve a partir do momento que a personagem decide se travestir de homem para servir no lugar do pai no exercício chinês.

Mais especificamente na versão cinematográfica produzida pela Disney, a narrativa é construída justamente em cima da dualidade da personagem que reveza entre os gêneros masculino e feminino, ora Mulan deve ser e se portar de acordo com uma mulher chinesa daquele período, ora deve parecer e agir como seria esperado de um homem em exercício militar, enquanto Ping (travestida). Essa mesma dualidade é explorada no filme de forma muito explícita inclusive nas letras de suas canções. É importante salientar que, por se tratar de um musical, as canções fazem parte da própria narrativa.

¹⁴ abusers switching from extreme kindness to being a monster; the victim feeling compassion when the abuser apologizes; the victim holding on to hope the abuser will change; and the abuser destroying the confidence of the victim (SAUNDERS, 2018).

Três passagens marcantes, nesse sentido, podem exemplificar a questão da representação dos gêneros (masculino e feminino) no filme: a primeira, quando Mulan vai se apresentar à casamenteira, a fim de conseguir através dessa um bom casamento, e, dessa maneira, honrar sua família. A cena é desenrolada juntamente à canção “Honra a todas nós” (originalmente “*Honor to Us All*”), que chega a tecer algumas obrigatoriedades que as mulheres devem possuir para terem sucesso na empreitada do casamento: “Mas terá que ser bem calma / Obediente / E ter vigor / Com bons modos e com muito amor / Traz mais honra a todas nós”; a segunda acontece durante o período de treinamento de Mulan, já como Ping, no exército chinês, ao longo da música “Não vou desistir de nenhum” (versão brasileira de “*I’ll Make a Man Out of You*”), que trata da representação comumente agregada à masculinidade: “Homem ser! / Seremos rápidos como um rio / Homem ser! / Com força igual a de um tufão / Homem ser! / Na alma sempre uma chama acesa / Que a luz do luar nos traga inspiração!”; A partir dessas passagens, pode-se depreender como a imagem dos gêneros é comumente representada e compreendida socialmente: a mulher deve apresentar adjetivos como calma, obediente, vigorosa, educada e amorosa, enquanto ao homem compete ser rápido, forte e criativo.

A terceira passagem que citamos como exemplo acontece durante a música “Alguém para quem voltar” (*A Girl Worth Fighting For*) e reitera a ideia que foi iniciada em “Honra a todas nós”. A cena começa com os soldados reclamando do cansaço que os aflige durante a longa marcha até o local da batalha, até que um dos personagens, Ling, sugere que os colegas pensem sobre quem os espera quando eles finalmente retornarem da guerra como forma de amenizar a tensão. A partir daí, um a um, os homens citam qualidades que esperam em suas companheiras.

O próprio Ling dá início à canção descrevendo características que lhe chamam atenção no gênero feminino “Sua pele branca como a lua / Estrelas no olhar”, Yao, por outro lado, espera um perfil maternal, que lhe dedique cuidado “Mostrar a ela meu poder / Feridas pra cuidar”, Chien-Po se coloca como um contraponto aos colegas, afirmando “Eu não me importo com o que veste ou com beleza”, contudo, logo depois, declara que sua esposa deve ser prendada em afazeres domésticos, “Mas se cozinha com destreza / Boi, porco, frango, hum!”. Quando Ping (Mulan) finalmente faz sua colaboração sobre o assunto, dizendo que a inteligência da mulher deve ser admirada, “É, mas se ela o cérebro usar / Vai ser a maioral?”, os demais rechaçam imediatamente a ideia.

De uma maneira geral, todo o filme *Mulan* faz referências aos estereótipos de comportamento masculino e feminino, tanto nas músicas, como visto nos exemplos acima, quanto em passagens visuais, quando mostra as mulheres em banhos de beleza e maquiagem

para conquistarem um casamento, ou os homens se comportando de maneira agressiva durante o treinamento militar. A personagem Mulan, contudo, ao mesmo tempo que “falha” em “ser mulher”, ou em se encaixar ao que lhe é esperado como gênero feminino, é extremamente bem-sucedida ao ser Ping, ou seja, ao executar funções tipicamente ligadas ao gênero masculino, fato que é comprovado pelo menos três vezes durante o filme: quando derrota o numeroso exército mongol a partir de uso estratégico do canhão, quando salva o imperador no palácio apesar do descrédito direcionado a ela (porque nesse ponto da história já haviam descoberto sua identidade) e, finalmente, quando é reconhecida pelo imperador e torna-se a heroína da China, conquistando, dessa maneira, a chamada honra para sua família.

Além da figura da donzela indefesa e da guerreira destemida, 11 anos depois de *Mulan*, *The Princess and the Frog* (*A Princesa e o Sapo*) surge com uma proposta de perfil de personagem feminino que, até então, não havia se visto nas animações anteriores da Disney: Tiana, a heroína da história, durante toda sua narrativa, dispõe-se a trabalhar incessantemente com a finalidade de construir o restaurante que idealizou com seu pai durante a infância. A história foi vagamente inspirada no conto *O Rei Sapo* (conhecido também como *Henrique de Ferro*), de 1812, de autoria dos irmãos Grimm. Na versão da Disney, a personagem foi desenvolvida sob uma concepção embasada na questão da determinação profissional de maneira mais eloquente que em sentimentalismo ou intenção amorosa. De modo o que se mostra como a grande barreira enfrentada pela personagem é a possibilidade de que ela se permita apreciar apropriadamente o momento. Nesse sentido, príncipe Naveen surge como uma forma de resgate para Tiana.

Apesar de haver, no desenvolvimento da narrativa, o crescimento do personagem masculino a partir do contato com o feminino, vale mencionar, contudo, que a diferença que permite o afastamento entre *A princesa e o Sapo* e *A Bela e a Fera* talvez se baseie em duas características pontuais: a primeira diz respeito ao fato de que há uma troca de conhecimento e experiências entre os personagens, Tiana ensina Naveen a se tornar mais responsável e, em contrapartida, ele a ensina a encarar a vida de maneira mais leve; a segunda trata da construção da relação amorosa que não se deu a partir da violência, como acontece em *A Bela e a Fera*.

Comparada ainda às demais obras de animação dos estúdios Walt Disney, *A Princesa e o Sapo* apresenta outra característica incomum relacionada à cooperação feminina vivenciada por Tiana e Charlotte, ao contrário da relação competitiva visualizada em *Branca de Neve e os Sete Anões*, *Cinderella* e *A Pequena Sereia*. Além disso, *A Princesa e o Sapo* também se destacou por ser a primeira animação da Disney a apresentar uma mulher negra como protagonista, 72 anos depois do lançamento do seu primeiro longa-metragem de animação. Esse

fator, contudo, é tratado com certo cuidado, uma vez que a personagem passa a maior parte da história como sapo.

Ademais, a partir da observação mais cuidadosa das obras fílmicas de animação da Disney desde *Branca de Neve e os Sete Anões*, é possível depreender que a forma como os estúdios de animação Disney representa suas personagens femininas vem apresentando mudanças pontuais ao longo das décadas. Principalmente quando se analisa suas produções mais recentes, como *Brave (Valente)*, *Frozen* e *Moana*.

Em *Valente*, por exemplo, a heroína Merida disputa “a própria mão” em um concurso medieval de arco e flecha, desafiando as tradições ancestrais que decretavam a obrigatoriedade de matrimônio com um dos príncipes dos reinos irmãos quando alcançasse uma determinada idade. O filme trata, portanto, da busca pelo direito da mulher à liberdade. A real tensão da história, contudo, dá-se pelo confronto de concepções entre as duas personagens femininas centrais, Merida e sua mãe, Rainha Elinor, já que a rainha inicialmente deseja que se cumpram as tradições escocesas, porém compreende as necessidades de sua filha no decorrer da narrativa à medida que se conhecem mais profundamente.

Seguindo a mesma linha de *Valente*, *Frozen*, filme inspirado no conto *A Rainha da Neve* (1844), de Andersen, sugere uma interação feminina de modo cooperativo, nesse caso, entre as irmãs Anna e Elsa. O filme também questiona e critica, por meio de recursos de humor, a idealização do amor romântico que é trabalhada em obras anteriores da Disney. Exemplo disso ocorre nas falas de Elsa (aos 26 minutos) em que, ao ser apresentada ao pretendente de Anna, príncipe Hans, comenta com ela “Você não pode se casar com um homem que acabou de conhecer”, ao passo que Anna lhe responde “Pode, se for amor verdadeiro!”, fazendo com que a irmã a questione, por fim, “Anna, o que sabe sobre amor verdadeiro?”, esse diálogo evidencia uma crítica sobre a prática de se utilizar o “amor à primeira vista” como base da história em vários filmes de “princesa” da Disney, como os já citados *Branca de Neve e os Sete Anões*, *Cinderela*, *Pocahontas* e *A Pequena Sereia*.

Apesar de não haver uma definição específica e única para o amor, um estudo realizado por Fehr e Russell (1991) sobre o conceito de amor sugere que as pessoas, de uma maneira geral, concordam que aprendemos sobre o amor desde a infância (FEHR e RUSSELL, 1991, apud TONN, 2018). Nesse sentido, considerando a já mencionada influência da Disney sobre a criação de símbolos pelas crianças em seus processos iniciais de socialização, Tauner et al. (2003) analisaram 26 filmes da Disney a fim de identificar temas sobre relacionamento e família e chegaram à conclusão de que o “amor à primeira vista” era uma ideia recorrente, presente em

18 dos filmes analisados, sendo que, na maioria deles, eram necessários apenas alguns minutos para que o casal se apaixonasse (TAUNER ET AL apud TONN, 2018).

Assim, a forma como os relacionamentos são representados por esses filmes acabam por criar uma ilusão sobre o amor, ou seja, um “amor idealizado”, principalmente no que diz respeito ao amor à primeira vista, pois esse alimenta uma

crença de que a aparência física é o que há de mais importante ao entrar em um relacionamento íntimo. Essas representações de casais também tendem a apresentar a ideia de que o casamento ... [é] o principal objetivo de vida para todas as pessoas (TANNER apud TONN, 2018)¹⁵.

Como esses filmes são socialmente dirigidos sobretudo ao público feminino jovem, é comum que as mulheres cresçam com padrões idealizados e irreais de relacionamento, que contrastam com a perspectiva mais liberal sobre o amor normalmente desenvolvida pela sociedade com os meninos.

Também na contramão dos padrões dos filmes clássicos de princesas está o longa-metragem de animação lançado em 2016, *Moana*, que, no Brasil, recebeu o subtítulo “Um mar de aventuras”. O longa conta a trajetória de autoconhecimento da personagem título Moana, da ilha de Motu Nui, na Polinésia, passando por temáticas como responsabilidade, respeito à ancestralidade e cultura e, claro, também de empoderamento feminino. A própria figura da heroína representa uma quebra absoluta com diversos dos modelos femininos seguidos pela Disney em filmes anteriores e tratados durante esta análise, isso é, Moana apresenta um determinado tipo físico, uma determinada textura dos cabelos e uma determinada cor da pele que trazem por si só um enorme significado quanto à questão da representatividade. Aquelas meninas cujo corpo não se encaixa no modelo branco, esbelto e de olhos claros, normalmente visto nos demais filmes, agora podem se ver representadas em uma “princesa” da Disney.

A presença feminina no filme também é fortemente marcada pela avó e mentora da personagem, Tala. É ela que apresenta Moana à história escondida e consequentemente esquecida de seu povo, antes marcada pelas navegações, e a encoraja a buscar seu destino além da ilha e da superproteção de seu pai. Sobre a produção do filme, segundo o que os diretores John Musker e Ron Clements relataram em entrevista, cabe mencionar que, originalmente, o projeto receberia o título *Mighty Maui*, tendo a trajetória do próprio Maui como foco da história, que foi drasticamente alterada uma vez que conheceram melhor a Polinésia e a ligação de seu povo com o mar e com a navegação (EISENBERG, 2016). Assim, passou-se a retratar a jornada

¹⁵ "belief that physical appearance is the most important thing when entering an intimate relationship. These representations of couples also tend to present the image that marriage... [is] the ultimate goal in life for all people"

de Moana, destinada a encontrar Maui, poderoso semideus e o herói que salvaria seu povo, que estava ameaçado por uma força obscura que consumia toda forma de vida na ilha. No decorrer dos fatos, entretanto, Moana passa a ser a heroína de sua própria história e Maui, nesse caso, tornou-se um apoio e, ao mesmo tempo, um desafio para posterior crescimento da personagem Moana quanto à sua autoconfiança. Como em *A Princesa e o Sapo*, observa-se cooperação e troca entre os personagens principais, já que o semideus também cresce e aprende com Moana, sem que haja, contudo, interação amorosa entre eles, tratando apenas de estabelecer uma relação de amizade e parceria.

Ademais, é interessante entender Moana como uma personagem complexa, que duvida de si mesma e chega a desistir de sua jornada em um dado momento de desesperança. Trata-se de uma heroína Disney que verdadeiramente expõe suas falhas e se dispõe a aprender com seus erros, mais que isso, uma heroína que nega a si mesma a definição de “princesa” quando responde à provocação de Maui e diz ser apenas “a filha do chefe”.

A partir da observação dessas personagens femininas dos estúdios Walt Disney e de suas respectivas narrativas, pode-se tecer um paralelo entre a evolução das discussões do e sobre o movimento feminista no mundo e os modelos femininos apresentados nessas animações. As princesas mais antigas, ou da era clássica da Disney, analisadas neste trabalho, Branca de Neve e Cinderela, apontam para um conceito de mulher daquele tempo (entre os anos 39 e 50) também observado em Lucy, no seriado *I Love Lucy*: aquela figura dedicada ao companheiro e ligada às questões que envolvem o ambiente doméstico. Tanto que, nas três obras citadas, é possível encontrar a personagem principal dedicada a tarefas do lar: Branca de Neve limpa a casa dos sete anões, Cinderela das fadas e Lucy a residência na qual vive com o marido.

É interessante entender que, apesar de o texto de Poulin de la Barre, *Sobre a igualdade entre os sexos*, ser datado de 1673 e considerado “a primeira obra feminista que se centra explicitamente em fundamentar a demanda pela igualdade sexual” (GARCIA, 2015, p. 38), e de que já no século XIX o feminismo se classifica como um movimento social detentor de identidade autônoma e caráter organizativo, será a obra de Simone de Beauvoir, *O Segundo Sexo*, em 1949, que implicará na chamada terceira onda do feminismo a partir do estabelecimento de uma base teórica (GARCIA, 2015) na qual Beauvoir desmistificará alguns pressupostos culturais de que a biologia ou a natureza podiam ter determinado a subordinação das mulheres aos homens, explicando que a sociedade deu mais valor a quem arriscava a vida (referindo-se aos homens que se sujeitavam à morte em guerras) do que a quem lhes dava vida (as mulheres, a partir do poder de conceber filhos), levando, posteriormente, à afirmação e

posterior análise, no segundo volume, que questionará a concepção de gênero feminino: não se nasce mulher, torna-se (BEAUVOIR, 2019).

Na verdade, até *O Segundo Sexo*, “o Feminismo estava desarticulado. Parecia que não tinha razão de ser, uma vez que os objetivos do sufragismo haviam sido conseguidos.” (GARCIA, 2015), isso é, havia uma aparente igualdade legal, porém uma diversidade sócio-cultural que Beauvoir (2019) descreverá como uma constante histórica que considera a mulher como a outra em relação ao homem sem que haja uma reciprocidade: construiu-se, pois, o mundo sob a visão androcêntrica. A outra, portanto, é a teoria que autora utiliza para descrever a posição da mulher em um mundo masculino, no qual os homens detêm o poder e, consequentemente, criam a cultura.

Nesse contexto, os filmes *Branca de Neve e os Sete Anões* e, principalmente, *Cinderela*, são historicamente localizados em um período em que se inflamam as discussões sobre gênero, mas se estabelece uma ideia cultural de que a mulher está inegavelmente ligada ao ambiente doméstico.

Nos Estados Unidos, as mulheres foram inseridas no espaço público em particular no mundo do trabalho massivamente durante a Segunda Guerra, mas, assim que esta terminou, tiveram que voltar para casa. Hitler havia perdido, mas o discurso nazista sobre as mulheres, o célebre KKK alemães (Kinder, Kirche, Kurcher, que significam crianças, igreja e cozinha), se estendeu praticamente pelo mundo todo.

De novo, reinava a domesticidade obrigatória. As mulheres foram dispensadas de seus empregos para dar lugar aos homens que voltavam da guerra. A sociedade do consumo que estava nascendo necessitava de mulheres dispostas a comprar. Perfeitas donas de casa que precisavam de perfeitos eletrodomésticos (GARCIA, 2015).

Já as princesas Ariel, Belle, Pocahontas, Mulan e Tiana apresentam uma nova concepção sobre o papel da mulher na sociedade, também percebida em Mary, no seriado de TV *The Mary Tyler Moore Show*, ligada à quebra do modelo clássico doméstico estabelecido nos anos anteriores. São mulheres que se dispõem a seguir seu desejo ou sua intuição ainda que isso signifique ir contra as convenções sociais.

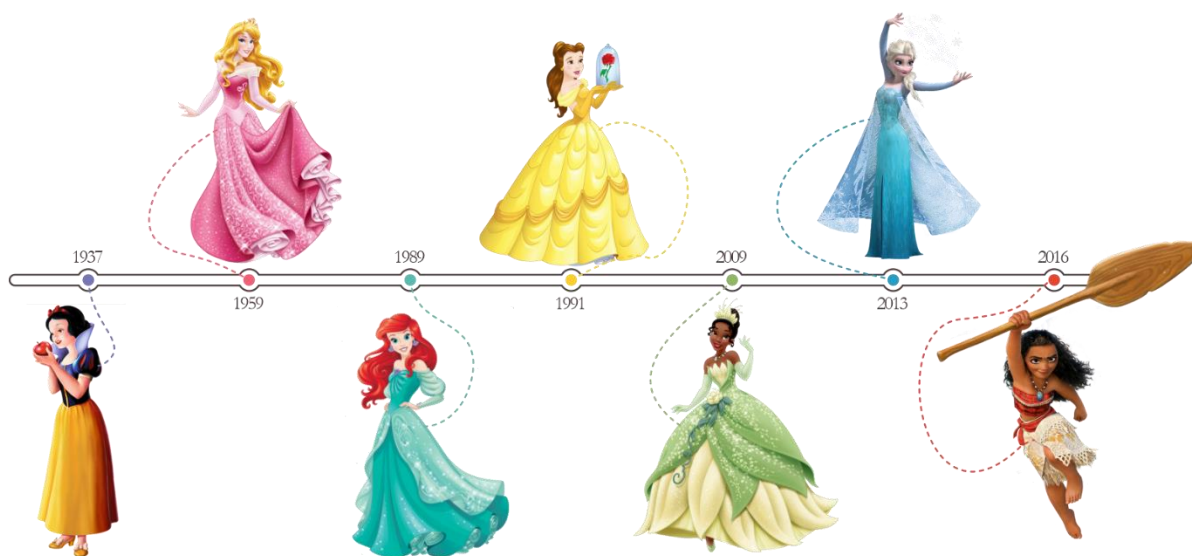
É interessante observar que os filmes são datados a partir de 1989, ano de lançamento de *A Pequena Sereia*, e sua interpretação do gênero feminino pode ser um indício das experiências vivenciadas nas décadas anteriores. Os anos 60, marcado pelo surgimento do Feminismo Liberal e sua proposta de inclusão da mulher ao mercado de trabalho, e os 70, pelas manifestações massivas e pelos eloquentes gestos de diversos movimentos sociais, dentre eles o Feminismo Radical,

deixaram como herança novas formas de organização política feminina, maior visibilidade das mulheres e de seus problemas na esfera pública e animados

debates entre as próprias feministas bem como entre estas e interlocutores externos. [...] Na década de 80 a teoria feminista não apenas desenvolveu uma vitalidade impressionante como também conseguiu dar a sua interpretação da realidade um status acadêmico (GARCIA, 2015).

Anos depois, a proposta de filmes como *Valente*, *Frozen* e *Moana* pode ser encarada como uma consequência desses debates acerca da vivência feminina e da crescente visibilidade das mulheres a partir de desconstruções dos modelos de gênero fundamentados em um discurso machista/androcêntrico. Como também a inserção de especificidades aos discursos feministas relacionadas à raça e classe, de modo que o movimento pudesse se comunicar de fato com todas as mulheres.

Figura 4 – Linha do tempo das “Princesas” da Disney



Fonte: própria autora / Disney

Além disso, essa reformulação de modelos de personagens femininas, inclusive daqueles mais clássicos, como os ligados a histórias de princesas e contos de fadas, por exemplo, pode ser observada também na literatura infanto-juvenil. Nesse sentido, a fim de melhor explorarmos a concepção de quebra de paradigmas em torno de contos de fadas escritos, de fato, optamos por trabalhar com o conto *A Bela e a Adormecida*, do escritor britânico Neil Gaiman. A seguir, a análise da representação feminina na referida obra.

4.2.2 A representação do gênero feminino em *A Bela e a Adormecida*, de Neil Gaiman

The Sleeper and the Spindle, traduzido no Brasil como *A Bela e a Adormecida*, já anuncia em seu título um distanciamento em relação ao conto em que foi inspirado, *A Bela Adormecida* (1812), de Jacob e Wilhelm Grimm, já que a adição do “e” revela duas personagens distintas nessa história, que se inicia antes mesmo do texto. Por se tratar de um livro ilustrado, cujas imagens adicionam sentido à narrativa, a análise do conto trabalhará em alguns momentos aspectos relacionados a elas. Assim, logo na abertura do livro, o leitor se depara com o elemento pré-textual exposto na figura 3, retratando uma extensa cadeia de montanhas que separa duas paisagens.

Haverá a seguir outros dois elementos pré-textuais que introduzirão três personagens em uma sequência de ação indicando uma longa caminhada pelo que aparenta ser uma caverna, que pode ser visualizado na figura 5. Essas personagens já podem despertar o conhecimento familiar acerca do conto Branca de Neve e os Sete Anões se houver a antecipação da temática dos contos de fadas sugerida pelo título do livro.

Logo adiante, descobre-se que, de fato, são de três anões viajando sob as montanhas que apareceram nas páginas anteriores (figura 3) a caminho de encontrar um presente à altura da pessoa a quem ele se destina: a rainha, que será introduzida na página seguinte (figura 6). Percebe-se que se trata de uma personagem de cabelos negros destacados, fazendo talvez alusão à figura da Branca de Neve, como é descrita por Jacob e Wilhelm Grimm (2010, p. 72): “Pouco tempo depois, deu à luz uma menininha que era branca como a neve, vermelha como o sangue e negra como o ébano. Chamaram-na Branca de Neve”.

Além disso, há outras pistas que indicam que se trata da personagem do conto dos Grimm, como os já mencionados anões, passagens que se referem a acontecimentos anteriores relacionados à rainha que condizem com a história de Branca de Neve, como “Passei um ano inteiro dormindo num caixão de vidro” (GAIMAN, 2015, p. 56), e mesmo referências mais diretas, “Ela estendeu a mão e acariciou a pele pálida da rainha, que, na penumbra do quarto, parecia quase tão branca quanto a neve” (GAIMAN, 2015, p. 59). A rainha, entretanto, não é nomeada na história de Gaiman, sobre isso, o narrador apenas comenta que “A rainha tinha nome, mas, ultimamente, as pessoas só a chamavam de Vossa Majestade. Os nomes estão em falta nesta história” (GAIMAN, 2015, p. 23), ficando sob a incumbência do leitor o preenchimento dessa lacuna.

É também interessante observar a composição da imagem como um possível indicativo da personalidade dessa rainha: ela e o vestido estão dispostos nos extremos do quadro, no

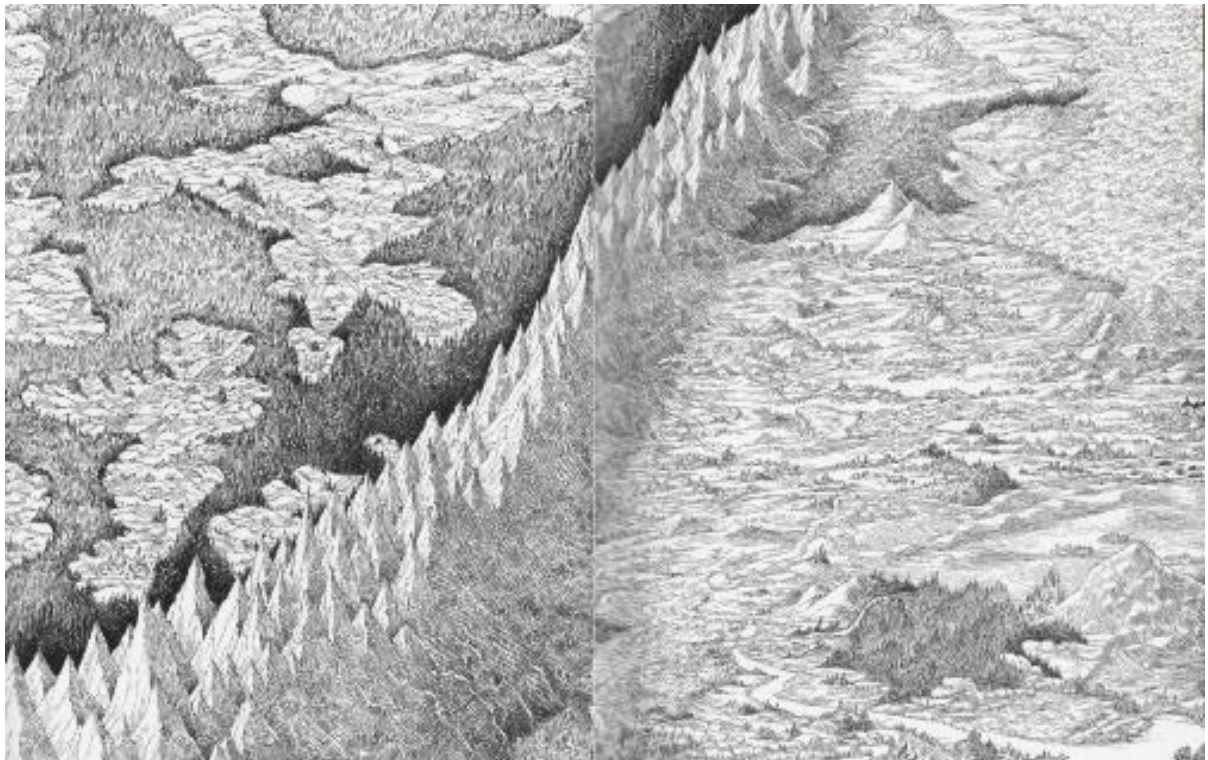
centro, entre eles, encontram-se as armaduras e uma espada. Também se destaca a enorme colcha ornamentada com crânios dourados. A razão da infelicidade expressada no rosto da personagem emerge na página seguinte:

A rainha acordou cedo naquela manhã.

– Em uma semana – pensou em voz alta. – Em uma semana, estarei casada.

Isso parecia ao mesmo tempo improvável e extremamente definitivo. Ela ficou se perguntando como se sentiria na condição de esposa. Seria o fim de sua vida, concluiu, se a vida fosse um tempo de escolhas. Em uma semana não teria mais o que escolher. Reinaria sobre seu povo. Teria filhos. Talvez morresse durante o parto, talvez de velhice, ou em batalha. Mas o caminho para a sua morte, a cada batida de seu coração, seria inevitável. (GAIMAN, 2015, p. 15)

Figura 5 – Elemento pré-textual 1



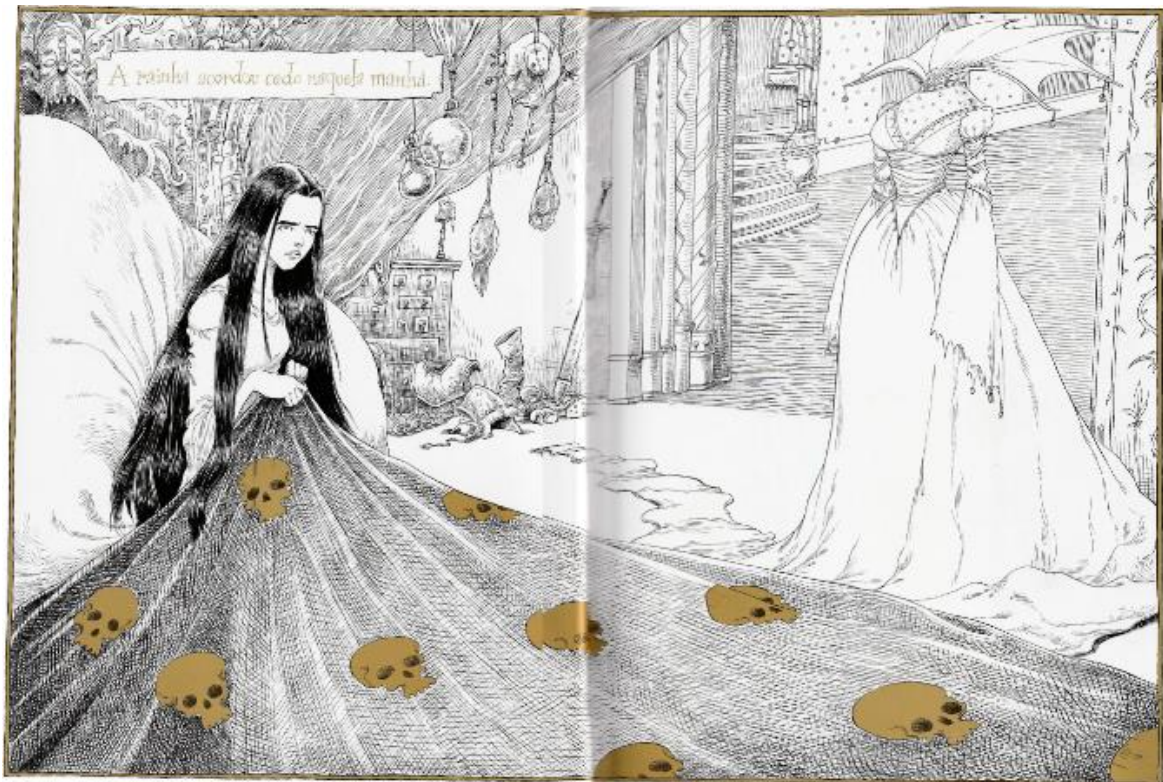
Fonte: A Bela e a Adormecida, de Neil Gaiman, 2015

Figura 6 – Elementos pré-textuais 2 e 3



Fonte: A Bela e a Adormecida, de Neil Gaiman, 2015

Figura 6 – A rainha



Fonte: A Bela e a Adormecida, de Neil Gaiman, 2015

Nesse contexto, compreende-se que a personagem da Rainha relaciona a ideia do casamento ao fim de sua vida, referindo-se à liberdade de escolhas. Na sua concepção, uma vez consumada a cerimônia, todos os aspectos de sua vivência já estariam pré-determinados, restando-lhe esperar pela morte.

Paralelo a isso, os anões obtêm informações acerca de uma suposta maldição que vinha se espalhando pelo reino, fazendo com que todos dormissem profundamente, assim como se inteiram da existência de uma princesa que há tempos se encontrava desacordada em consequência do feitiço, que só seria quebrado com um beijo. Tal aspecto da história de Gaiman a aproxima do conto de fadas dos Grimm, quebra-se, contudo, a expectativa do leitor quando, ao ser relatada sobre o fato pelos anões, a rainha, apesar do perigo de também poder ser atingida pela maldição, decide partir em uma última jornada antes de se casar. A relação da rainha com seu noivo não aparenta ser marcada pela subordinação dela, pelo contrário, uma vez que, decidida a adiar o casamento, avisa-o da situação e segue sem mais discussão.

Ela mandou buscar o noivo, pediu-lhe que não fizesse cena; disse que ainda se casariam, mesmo ele sendo apenas um príncipe, e ela, uma rainha, e fez cócegas no belo queixo dele, e beijou-o até que ele abrisse um sorriso.

Ela mandou buscar a cota de malha.

Ela mandou buscar a espada.

Ela mandou buscar mantimentos e o cavalo, e em seguida cavalgou palácio afora, em direção ao leste. (GAIMAN, 2015, p. 21)

No trecho destacado, vale a menção de que a fala “pediu-lhe que não fizesse cena” foi direcionada ao príncipe pela personagem da rainha. Evidencio a presença dessa frase pelo fato de que ela é comumente atribuída ao gênero feminino, uma vez que é fomentada pela concepção de que a mulher é irracional ou incapaz de autocontrole, ideia que advém do século XVI, como explica Federici (2017, p. 202), desde essa época, “as mulheres eram acusadas de ser pouco razoáveis, vaidosas, selvagens, esbanjadoras. A língua feminina era especialmente culpável, considerada um instrumento de insubordinação.”

A história avança com a investida dos quatro viajantes, a rainha e os três anões, pelas terras enfeitiçadas. Após relatar a série de desafios pela qual os heróis passam ao cruzarem o caminho para a torre, o narrador, então, introduz outras duas personagens femininas que se encontravam no interior do castelo amaldiçoado, uma delas a “menina de cabelos loiros” que “dormia na torre mais alta” (GAIMAN, 2015, p. 33) e a outra a velha senhora, a única a resistir ao feitiço do sono, que atingia a todos os demais, cuja descrição enfatiza o aspecto de seus cabelos: “era cinza raiado de branco e tão ralo que o couro cabeludo ficava à mostra” (Idem).

É interessante notar que o autor trabalha o contraste entre as personagens na forma como descreve o tom dos cabelos de cada uma delas. O efeito pretendido pode estar relacionado à imediata identificação de alguns símbolos comuns aos contos de fada a partir dessa descrição: a menina de cabelos loiros remeterá ao ideal da princesa, enquanto a velha de cabelos ralos e cinzentos apontará para a provável bruxa da história (figura 7), o primeiro impacto que a dicotomia entre a aparência das personagens causa nos personagens pode evidenciar o preconceito deles, já que a personagem da velha, quando confrontada pelos 4 viajantes na torre do palácio enfeitiçado, imediatamente é tomada como uma possível ameaça.

– Onde está a princesa?

A velha só ficou olhando para ela.

– E por que você está acordada? – insistiu a rainha.

A velha nada disse. Eles começaram a tagarelar entre si, os homenzinhos e a rainha.

– Será que ela é bruxa? Há magia à sua volta, mas não acho que seja coisa dela.

– Fiquem de olho – pediu a rainha. – Se for bruxa, a bengala pode ser importante. Mantenham-na longe dela. (GAIMAN, 2015, p. 49)

Figura 7 – “A princesa e a bruxa”



Fonte: A Bela e a Adormecida, de Neil Gaiman, 2015

No diálogo exposto, que se dá no confronto das personagens centrais, abre-se a possibilidade de que a velha talvez não representasse afinal a vilã por trás da maldição, dado o fato de que um dos anões afirma que a magia parecia não emanar dela.

Na sequência, a suposta princesa é despertada pela rainha (figura 8), “ela aproximou o rosto da mulher adormecida. Seus lábios cor de carmim tocaram a boca cor-de-rosa da outra num beijo prolongado e intenso” (GAIMAN, 2015, p. 49).

Figura 8 – “o despertar”



Fonte: A Bela e a Adormecida, de Neil Gaiman, 2015

Paralelamente à história de Gaiman, o conto de fadas *A Bela Adormecida* também evoca a ação do beijo, “Finalmente chegou à torre e abriu a porta do quartinho em que a Rosa da Urze dormia. Lá estava a princesa deitada, tão bonita que ele não conseguia tirar os olhos dela. Então, curvou-se e beijou-a” (GRIMM, 2010).

Cabe, contudo, analisar que o contexto para cada um dos atos se dá de maneiras distintas: no conto dos irmãos Grimm, a maldição a que a princesa foi acometida tinha um prazo determinado, como explica o trecho “embora a feiticeira não pudesse suspender o feitiço maligno, podia abrandá-lo. Assim, ela disse: ‘A filha do rei não morrerá, cairá num sono profundo que durará cem anos’”, (GRIMM, 2010) isto é, findado o período de cem anos, a

maldição perderia o efeito por conta própria. Por outro lado, a situação que leva ao beijo entre a rainha e a menina loira, na história de Gaiman, é explicada no início do conto como a solução para a maldição que impõe o sono perpétuo à princesa e a todos daquele reino, não tendo, por isso, um viés “romântico”.

Com o despertar da menina, o leitor, então, descobre que a personagem que se julgava princesa era, na verdade, a bruxa responsável pelo feitiço que condenava as pessoas do castelo e de seus arredores, enquanto a velha, vista anteriormente como a possível ameaça, costumava ser a jovem princesa daquele reino e, portanto, a verdadeira vítima da história. Novamente, há uma quebra de expectativas na narrativa de Gaiman, quando se rompe os estereótipos da princesa e da bruxa.

Outra voz a interrompeu. Era uma voz jovem, de menina, mas soava grave como a de quem acabou de acordar.

– Falei: eu lhe tiro o sono, menina, assim como lhe tiro o poder de me machucar enquanto durmo, pois alguém precisa ficar acordado enquanto descanso. Sua família, seus amigos e seu mundo vão dormir também. Então me deitei e adormeci, e eles também, e à medida que cada um pegava no sono eu roubava um pouco da vida deles, um pouco dos seus sonhos, e, à medida que eu repousava, recuperava minha juventude, minha beleza e meu poder. Eu dormi e fiquei mais forte. Desfiz os efeitos do tempo e criei para mim um mundo de escravos adormecidos (GAIMAN, 2015, p. 52).

Essa questão pode ser pensada segundo o conceito de ser e parecer, de Todorov (2013), em que a relação imaginada pelas personagens Rainha e Anões a respeito da velha e da jovem não coincidia com a realidade. Da mesma forma, enquanto leitores, também nos baseamos em estereótipos de bruxa (mulher velha) e de princesa (mulher jovem) no julgamento dessas personagens, fator que torna a revelação da verdade uma cena memorável.

Por fim, torna-se interessante mencionar o desfecho do conto de Gaiman, que também poderá acarretar duas quebras de expectativas sobre a questão dos finais felizes explorados nos contos de fadas.

A primeira quebra se relaciona ao desfecho da velha, que, depois de derrotar a bruxa, não recupera sua juventude, como se poderia sugestionar, mas obtém sua recompensa recuperando seu sono, que também havia sido roubado pela vilã. Sua serenidade é percebida de forma enfática na ilustração do livro, além da leveza com a qual a ilustração foi construída ao redor da princesa, que ocupa uma área iluminada no quadro, há um destaque especial na cama e nas flores que crescem em sua cabeceira (figura 9).

A segunda trata da mudança de perspectiva da própria rainha, quando conclui que não era preciso se sujeitar a uma vida pré-determinada, como acreditava no início do conto, essa resolução da rainha é evidenciada no trecho “*Existem escolhas*, pensou ela quando já estava

sentada ali por algum tempo. *Existem sempre escolhas*” (GAIMAN, 2015, p. 66). A personagem, assim, optou por não retornar ao castelo, mas prosseguir com a aventura na companhia dos anões.

Figura 9 – “Satisfação”



Fonte: A Bela e a Adormecida, de Neil Gaiman, 2015

Isto posto, relevando-se o lugar comum dos chamados “finais felizes” dos contos de fadas, pode-se compreender melhor a preocupação da personagem rainha, que considera terminada sua vida após a cerimônia de casamento, uma vez que muitas das histórias de contos de fadas são concluídas justamente com o casamento da princesa. A título de comparação, ambos os contos que serviram de referência para Gaiman têm suas conclusões envoltas na questão das bodas: “O casamento da Rosa da Urze e do príncipe foi celebrado com grande esplendor, e os dois viveram felizes para sempre” (GRIMM, 2010, p. 71), em *A Bela Adormecida*, e “‘Venha comigo para o castelo do meu pai, seja minha noiva’. Branca de Neve sentiu afeição pelo príncipe, e partiu com ele. As núpcias foram celebradas com enorme esplendor.” (GRIMM, 2010, p. 79), em *Branca de Neve*.

Portanto, ressalta-se que o conto *A Bela e a Adormecida* principalmente se distancia dos contos de fadas tradicionais pelo fato de sua história não apenas estar centrada em personagens

femininas, mas de fato promover o protagonismo dessas personagens. Em contraste com Bela Adormecida e Branca de Neve, que estão literalmente inertes na maior parte de suas narrativas, cedendo as ações de suas jornadas a outras personagens, e que são impossibilitadas de decidir o próprio destino, a Rainha (não princesa, vale a menção) veste a sua armadura e ela mesma parte para a missão de salvamento, sendo ela, inclusive, aquela que quebra a maldição da qual compadece a princesa, ação normalmente destinada a um belo príncipe. A Rainha traça, também, desde o início, a relevância que a liberdade de escolha representa para si: a sua própria existência. Além disso, o conto de Gaiman também questiona preconceitos relacionados aos estereótipos de princesa e de bruxa quando revela que a velha senhora era, o tempo todo, a verdadeira vítima da bela jovem, não o contrário, como inicialmente supunham as personagens da história e, provavelmente, o próprio leitor.

5 METODOLOGIA

5.1 A PESQUISA-AÇÃO

O Mestrado Profissional em Letras, ao exigir que seja realizada uma intervenção em sala de aula, propõe um alinhamento com o método da pesquisa-ação, proposto por Thiollent (2011),

(...) um tipo de pesquisa social de base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Convém ainda entender que a pesquisa-ação, além de participativa, isso é, exige-se a atuação colaborativa das pessoas implicadas no problema, também “consiste em organizar a investigação em torno da concepção, do desenrolar e da avaliação de uma ação planejada.” (THIOLLENT, 2011). Dessa forma, entende-se que o pesquisador assume uma posição ativa na resolução ou, pelo menos, no esclarecimento do problema da pesquisa por meio de uma ação concreta, intervindo na situação investigada e convidando os próprios participantes a intervirem. Contudo, antes de definir essa ação interventiva, é imprescindível que se tenha bem estruturado o referencial teórico que embasará o seu desenvolvimento. Pois “não há pesquisa sem raciocínio” (THIOLLENT, 2011). Esse fato é ainda mais cabível quando a pesquisa em si propõe um movimento que resulte na resolução do problema de uma determinada comunidade. Isso porque, “quando queremos interferir no mundo, precisamos de conceitos, hipóteses, estratégias, comprovações, avaliações e outro aspectos de uma atividade intelectual” (THIOLLENT, 2011).

Logo, entende-se que, quando o estudo teórico sobre uma determinada questão se alinha à prática em um ambiente escolar, por exemplo, impulsiona-se um processo de transformação daquela comunidade, pois os envolvidos na pesquisa, tanto o professor, quanto os alunos, trabalham diretamente em prol de um objetivo em comum. Nesse viés, a pesquisa-ação permite a exploração de aspectos que os processos convencionais não contemplam, tais como a captação de “informações geradas pela mobilização coletiva em torno de ações concretas que não seriam alcançáveis nas circunstâncias da observação passiva” (THIOLLENT, 2011).

Ademais, a pesquisa-ação, especificamente no contexto da sala de aula, permite ainda a reflexão do professor quanto às suas práticas docentes, corroborando para um fazer pedagógico que faça sentido para aquela determinada comunidade de alunos.

Por fim, como sugerem os preceitos da pesquisa-ação, esta proposta de intervenção foi concebida a partir do diagnóstico *in loco*, em que se observou a disseminação de discursos de caráter pejorativo com relação às mulheres, mais especificamente direcionados a alunas da escola. Uma comprovação dessa questão encontrava-se na forma de escrituras registradas nas paredes dos sanitários públicos da instituição de ensino que diziam respeito ao comportamento e à imagem de determinadas estudantes do sexo feminino sob um viés machista. Tal situação se tornou particularmente desconfortável para algumas alunas do Ensino Médio, culminando em projetos, idealizados pelas próprias, que visavam, entre outras ações, à pintura dos banheiros. A situação anteriormente mencionada despertou a indagação que motivou este trabalho: de que forma se desenha a concepção do feminino no imaginário dos discentes no atual contexto?

Como pudemos perceber posteriormente, a hipótese inicial de que o discurso machista, assim como nas escritas latrinárias, também emergiria nas produções textuais dos alunos foi comprovada, evidenciando que o preconceito e a discriminação de gênero são, de fato, problemas estruturais na instituição, sendo imprescindível haver uma intervenção nesta questão.

Assim, ao compreender que a escrita e a leitura de textos podem transformar a si pelo (re)conhecimento do outro, como postulam Paulino e Cosson, e que a ampliação do repertório literário dos estudantes proporcionará o contato com modelos de personagens femininas para além da concepção tradicional de gênero feminino ou, ainda, que questionem os modelos que os estudantes já configuram sobre os gêneros, desenvolvidos pelo machismo enraizado na estrutura da sociedade, em especial, da comunidade da escola, esta intervenção propõe a reflexão sobre o papel social da mulher por intermédio da literatura, a partir da leitura e da escrita de narrativas ficcionais.

Por fim, cabe reiterar que este projeto adquiriu caráter propositivo no processo dadas as circunstâncias atuais provocadas pela pandemia do COVID-19, que incluem, pelo alto potencial transmissivo do vírus, a medida de isolamento social e, conseqüentemente, a suspensão das aulas presenciais em todas as escolas públicas e privadas do país. Contudo, temos o desejo de fazer a aplicação futuramente, assim que as aulas presenciais se tornarem uma possibilidade segura no país.

5.2 PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA

Ao utilizar o método da pesquisa-ação, considera-se como participante da pesquisa, além dos alunos, a própria pesquisadora, professora Laís Rios Berno, orientada pela professora Dra. Elza de Sá Nogueira.

A proposta interventiva foi inicialmente direcionada para uma turma de nono ano do ensino fundamental II em uma instituição de ensino pública estadual localizada em Juiz de Fora, cujo público possui natureza econômica diversificada totalizando 902 alunos, divididos em 26 turmas, sendo 18 de Ensino Médio, 4 de Ensino Fundamental e 4 de EJA (dados do ano de 2020). Além disso, devido ao já mencionado diagnóstico obtido a partir da observação da presença de discurso misógino e machista registrado em formas de escritas latrinárias, supõe-se que exista um problema estrutural na escola relacionado ao preconceito e à discriminação de gênero que reflete no comportamento machista dos meninos e na reprodução desse por parte das meninas.

Finalmente, a situação da pandemia de Covid-19 que foi instaurada em 2020 impossibilitou a aplicação deste projeto conforme idealizado na turma intencionada, uma vez que o contato com os alunos foi consideravelmente prejudicado, levando-nos a reestruturar toda a intervenção para um modelo propositivo. Contudo, as atividades aqui propostas continuam tendo como foco a aplicação em alunos do nono ano.

Assim, baseamo-nos em estudo bibliográfico e na análise da pesquisa piloto, cujo perfil continua sendo de alunos de escola pública, para fundamentar toda a sequência de atividades aqui disposta.

5.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a realização desta intervenção, sugerimos aos professores a utilização dos seguintes instrumentos para fins de coleta de dados ao longo das atividades propostas: Diário de Leitura, que ficará em posse dos alunos, Diário de Campo, de uso exclusivo do professor-pesquisador, Fichas Inicial e Final de personagem, sendo a primeira a própria produção inicial dos alunos, a ser feita antes de qualquer interferência do professor, e a segunda a produção final, feita após a aplicação da sequência de aulas.

5.3.1 Diário de Leitura

O diário de leitura é indicado como uma das ferramentas de coleta de dados durante a ação interventiva a fim de que os alunos registrem nele, além das atividades relativas à intervenção, também observações, impressões pessoais e anotações que julgarem pertinentes no decorrer do processo, contribuindo não apenas na obtenção de informações pontuais a respeito da efetividade das atividades propostas, mas também na formação leitora dos estudantes.

5.3.2 Diário de Campo

Indicamos essa ferramenta para o registro do processo interventivo pelo professor-pesquisador, que o usará para relato de experiências, positivas e negativas, observadas durante a aplicação das atividades a serem desenvolvidas com os discentes e possíveis intercorrências durante esse processo que forem relevantes para a pesquisa.

Se o diário de leitura é o acompanhamento da intervenção por parte dos alunos, o diário de campo se destina a um exercício semelhante do ponto de vista do pesquisador com relação à própria pesquisa e aos sujeitos dela.

5.3.3 Ficha de personagem inicial

Para que os modelos femininos imaginados pelos discentes emergissem em suas produções textuais, elaboramos uma ficha de personagem (APÊNDICE A, A²) inspirada nas fichas de personagem de jogos de RPG (Role Playing Game). O formato foi adaptado de maneira a extrair o maior número de informação possível sobre variados aspectos (físicos, psicológicos e comportamentais) das personagens.

Indica-se que o professor entregue o modelo de ficha de personagem sugerido no APÊNDICE A/A² aos alunos de forma individual para que haja o máximo de diversidade possível na representação desses pela turma. É importante salientar a necessidade de que essa aplicação ocorra sem que haja explicações prévias ou exemplificações sobre modelos de personagens, de maneira que não se sugestione qualquer ideia e, conseqüentemente, prejudique as respostas espontâneas dos estudantes ao exercício de criação de personagem. Essa produção deverá ser coletada e analisada pelo professor, em termos dos modelos que puderem ser inferidos dos textos, antes de ser retornada aos estudantes.

A ideia de que a produção de fichas de personagens, embasadas no RPG, pelos estudantes contribuirá para a exteriorização de modelos do gênero feminino e masculino. A forma como se dará a aplicação e a análise dessas fichas poderá ser vista de maneira mais detalhada no capítulo referente à intervenção.

5.3.4 Ficha de personagem final

O mesmo modelo de ficha de personagem utilizado na produção de texto inicial (APÊNDICE A, A²) será utilizado na fase de reescrita, a que chamaremos de produção final dos alunos, que deverá acontecer apenas após a série de intervenções propostas pelo professor relacionadas ao tema. Ela também deverá ser analisada pelo professor nos moldes de como foi feito anteriormente com as produções iniciais, porém esse exercício deve se dar, principalmente, em comparação com a produção inicial. É importante que o professor leve a análise desses dados para a discussão com os alunos posteriormente.

Mais do que análise dos modelos que poderão emergir nessas fichas finais a partir da apropriação dos conceitos e informações exploradas durante as reflexões e atividades com a turma, o professor poderá averiguar se houve mudanças significativas ou não com relação aos modelos observados na ficha de personagem inicial, tanto do modelo geral da turma, quanto dos alunos individualmente.

5.4 APLICAÇÃO DA PESQUISA PILOTO

Na criação de personagens por parte dos discentes, a atenção deve incidir sobre os modelos conceituais socialmente compartilhados sobre os gêneros feminino e masculino aos quais os textos dos alunos podem remeter. Ou seja, quais serão as expectativas dos discentes sobre a descrição de personagens dos gêneros feminino e masculino? Por ser uma proposta de construção ficcional, haverá uma influência de modelos ficcionalmente incorporados por eles?

Além disso, deve-se atentar para a moldura comunicativa da produção solicitada. Afinal, o fato de ser uma produção escolar e ser a professora ou o professor quem vai ler a elaboração dos discentes interfere em suas construções. Conforme Neusa Salim Miranda analisa em um exemplo de produção textual discente: “a moldura comunicativa atualizada tem marca institucional: trata-se de texto produzido em sala de aula, para um professor (*função*) a quem cabe, por papel institucional, propor a agenda da situação discursiva (o que dizer, como dizer, para quem dizer...)” (MIRANDA, 1999, p.84). No exemplo analisado por ela, citado na seção

2.3 desta dissertação, o discente se enquadra na moldura comunicativa, mantendo-se fiel, no entanto, aos seus próprios modelos acerca dos papéis feminino e masculino em sociedade, apesar de a professora ter trabalhado anteriormente textos que implicavam outros modelos. Esse é um ponto que requer a atenção do professor, uma vez que os discentes possam tentar agradá-lo, inclusive no que tange aos MCIs.

A intervenção aqui foi inicialmente concebida para ser aplicada em contexto de ensino presencial, em uma turma de nono ano do Ensino Fundamental da escola em que foi constatada a situação de misoginia descrita anteriormente. No entanto, o ano de 2020 se mostrou atípico por uma série de fatores desencadeados pela pandemia do Covid-19. O principal fator que afetou o ensino foi o distanciamento social obrigatório, que surgiu como forma de prevenir o contágio exacerbado do vírus. Não apenas as estratégias de ensino precisaram ser adaptadas, mas toda a relação professor-aluno foi comprometida: não haveria mais o contato em pessoa, uma vez que houve cancelamento das aulas presenciais em todo o país, incluindo no estado de Minas Gerais. O ensino remoto tornou-se, pois, uma realidade.

Com isso, o governo de Minas Gerais optou por desenvolver uma apostila padronizada, chamada Plano de Ensino Tutorado (PET), que limitou a atuação do professor, tornando-o um coadjuvante no contexto pedagógico: o professor deveria apenas aplicar os PETs. Nesse contexto, a aplicação da intervenção, como idealizada, tornou-se inviável. Considerando a dificuldade de acesso dos alunos e as limitações que a metodologia aplicada pela Secretaria de Educação de Minas Gerais infligiu, a pesquisa assumiu caráter propositivo.

Assim, a fim de nortear a construção das atividades interventivas e testar os instrumentos que utilizamos neste projeto para instruir efetivamente uma aplicação futura, pensamos em trabalhar com a estratégia da pesquisa piloto, tal como proposta por Stella Maris Bortoni-Ricardo, em *O professor pesquisador* (BORTONI-RICARDO, 2008, p.50). Assim, propusemos aos alunos a atividade da criação de personagens como facultativa, já que não poderíamos incluí-la entre as obrigatórias.

Antes de passarmos para a análise das produções desenvolvidas pelos alunos que participaram da pesquisa piloto, é válido que se explique o processo dessa aplicação, já que o contexto em que esta pesquisa se deu é de uma especificidade bastante pontual, isto é, toda a ação se desenvolveu de forma remota.

Dessa maneira, a aplicação piloto ocorreu em duas fases: na primeira, aplicamos apenas em uma turma a ficha de personagem exatamente como proposta inicialmente, a que vamos nos referir como modelo preliminar (APÊNDICE I). No entanto, esse modelo foi desenvolvido dentro de uma perspectiva de aplicação presencial e se mostrou inadequado para a nova

realidade de ensino à distância promovida pelo distanciamento social. Então, tal aplicação inicial nos proporcionou perceber que havia a necessidade de algumas adaptações na ficha de personagem, bem como de expandir o número de turmas que fariam parte da pesquisa piloto, dada a baixa participação dos alunos, o que nos levou à segunda aplicação, estendida a três turmas de nono ano, em duas instituições públicas estaduais distintas. Assim, no período de 14 de dezembro de 2020 a 24 de janeiro de 2021, aplicamos a versão final da ficha de personagem (APÊNDICE A, A²) produzida a partir da adaptação do modelo preliminar.

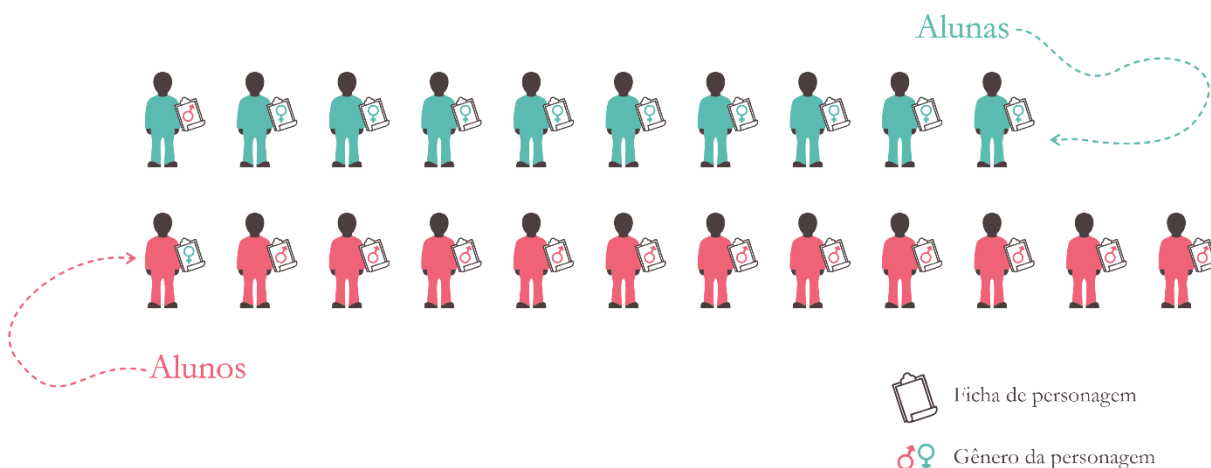
Nesse modelo final, optamos por incluir perguntas direcionadoras nos enunciados, especificando cada aspecto a ser descrito a respeito das personagens, a fim de que os alunos pudessem desenvolver melhor seus textos de maneira autônoma (já que não haveria a presença de professor durante sua produção) e adicionamos uma situação narrativa que instigasse a formulação de escolhas. Além disso, também substituímos o marcador feminino na ficha de personagem para um formato que apontasse para ambos os gêneros, como o uso de “o/a”, “desse/dessa”, “um/uma” etc. Como o intuito da produção inicial é justamente extrair dos alunos o máximo de informações com a menor interferência possível, essa substituição dos termos ocorreu porque, durante a aplicação do modelo preliminar, observamos acentuado número de personagens femininas em comparação ao de personagens masculinas e cogitamos que pudesse estar relacionado ao uso do feminino ao se referir às personagens nas instruções.

Também é importante informar que a ficha de personagem foi adaptada, em ambas as fases, para o modelo de formulário do Google e aplicado nas salas de aula de cada turma no aplicativo Google Sala de Aula. Cabe mencionar que nossa opção pelo uso desse aplicativo especificamente se deu tanto pela gratuidade e facilidade de uso do serviço, quanto pelo objetivo de promover uma comunicação mais efetiva durante a pandemia com os alunos, uma vez que o aplicativo oficial, oferecido pelo governo do estado de Minas Gerais, Conexão Escola, mostrou-se ineficaz, pois não dispunha de funcionalidades que possibilitassem troca de material, como envio de anexos, nem notificava sobre novas mensagens, restringindo-se apenas ao envio de texto simples com limite reduzido de caracteres.

Isto posto, dos 55 alunos inscritos na plataforma do Google Sala de Aula – espontaneamente criada por mim, à época, como facilitador para a comunicação com os estudantes – e de todos os alunos que acessavam, de alguma forma, o aplicativo oficial Conexão Escola disponibilizado pelo estado, obtivemos um total de 22 respostas à nossa proposta de criação de personagem, sendo 12 de alunos do gênero masculino e 10 do feminino. Curiosamente (ou não), suas personagens apresentaram exatamente o mesmo número de homens e mulheres, uma vez que os alunos criaram personagens de seu próprio gênero, com

exceção de dois casos, em que uma menina criou uma personagem masculina e um menino criou uma personagem feminina, como pode ser visualizado na figura 10 a seguir.

Figura 10 – Respostas dos alunos quanto a gênero



Fonte: própria autora

A faixa de idade das personagens de gênero feminino é de 16 a 25 anos, enquanto as personagens masculinas apresentaram variação de 15 a 35 anos. Nesse sentido, observada a média de idade dos participantes entre 14 e 17 anos, percebe-se que há maior espaço no imaginário dos alunos para o envelhecimento masculino que para o feminino.

Assim, desenvolvemos enunciados que traziam uma série de perguntas direcionadoras. Todo o conjunto da atividade foi inspirado na ideia de uma ficha de personagem, muito utilizada em jogos de RPG. Logo, por se tratar de uma escrita ficcional, focamos na ideia da criação de uma personagem. Cabe, todavia, propor que, em uma aplicação futura, talvez fosse interessante também explorar perguntas socioculturais sobre os próprios alunos, como por exemplo sua etnia, sua crença etc. Isso viabilizaria uma análise mais profunda sobre os sujeitos da pesquisa e, consequentemente, sobre suas escolhas ao elaborarem sua “criatura”.

Iniciamos a ficha requisitando informações básicas sobre a personagem: nome, idade e gênero. Seguimos, então, para as habilidades. A intenção era que os alunos apontassem três habilidades da personagem, classificadas de acordo com três níveis: uma que ela dominasse completamente (mestre), outra na qual fosse mediana (praticante) e, por fim, aquela na qual seria apenas iniciante (aprendiz). Com isso, possibilitaríamos que os alunos expusessem suas expectativas sobre quais habilidades estariam relacionadas, diretamente, ao tipo de personagem de criariam.

Questionamos, posteriormente, sobre os aspectos físicos da personagem, com as seguintes perguntas direcionadoras: “ASPECTOS FÍSICOS: Descreva esse(a) personagem em detalhes. Qual sua estatura? Peso? Etnia? Cor do cabelo? Cor dos olhos? Se possui marcas ou tatuagens, quais?”. Como previamente mencionado, esse seguimento de perguntas intencionava um maior desenvolvimento nos textos dos alunos e se mostrou muito eficaz, principalmente se comparado à primeira fase da pesquisa piloto. Outrossim, essa questão foi de suma importância para traçar a imagem visual dos alunos sobre seu modelo de gênero masculino e feminino.

De maneira similar, incluímos a questão sobre os aspectos psicológicos da personagem, cujas perguntas direcionadoras foram “ASPECTOS PSICOLÓGICOS: Como seu(sua) personagem verdadeiramente é? Quais as suas principais emoções e sentimentos? Como ele(a) se sente com relação às outras pessoas? Ele(a) é perfeito(a) ou possui falhas? O que faz dele(a) perfeito(a) ou quais as suas falhas?”.

A questão relacionada aos trejeitos da personagem, como esperado, gerou algumas repostas interessantes sobre modelos de comportamento interiorizados pelos alunos, que serão tratados de forma abrangente mais adiante. Aqui, utilizamos o seguinte enunciado: “TREJEITOS: Como seu(sua) personagem se expressa? Qual a forma que ele(a) se senta? Como ele(a) anda? Se tem manias, quais?”.

Pedimos, então, que os alunos descrevessem a forma como a personagem se caracterizava, “VESTIMENTAS: Como seu(sua) personagem está vestido(a)? Qual seu calçado? Tem algum adereço? Carrega algum objeto especial? Como ele(a) se sente com essa roupa? Essa roupa transmite sua personalidade?”, depois, que relatassem um pouco sobre a história da personagem, “BREVE HISTÓRICO: Como é o passado do(a) personagem? Qual o seu círculo social? Com quem ou o que ele(a) convive?”, bem como sua vida profissional/acadêmica, “CURRÍCULO: Qual o nível educacional atual de seu(sua) personagem? Se ele(a) possui experiências profissionais, quais?”.

Também exploramos dois tópicos mais profundos, que tratam da motivação da personagem: “OBJETIVO: Qual a motivação de seu(sua) personagem? Seu sonho? Suas ambições?” e da maneira como a sociedade a percebe: “POPULARIDADE: O que as pessoas pensam sobre seu(sua) personagem? Ele(a) é aceito(a) no seu círculo social? Ele(a) aparenta ser o que de fato é?”.

Por fim, ainda inspiradas pelos jogos de RPG, elaboramos uma proposta de atividade na qual os alunos relatariam sobre a atitude de suas personagens diante de uma situação problema (Figura 1). A inclusão da proposta de texto sugerida pela “situação hipotética” no modelo final da ficha de personagem se deveu à já mencionada falta do acompanhamento presencial do

professor no processo de produção textual dos alunos, por ser realizada de forma remota. Com isso, tivemos o intuito de instigar os participantes a manifestarem, de maneira mais aprofundada, as características sobre sua personagem, em consonância com a ideia de que uma personagem revela sua verdadeira natureza apenas quando confrontada por uma situação que exija a sua reação (MCKEE, 2017).

Para isso, idealizamos uma narrativa de modo a não declarar com exatidão do que se tratavam as ações das personagens ou ainda imaginada como uma cena vista de um observador imparcial a uma certa distância. Tentamos, dessa forma, neutralizar a moldura comunicativa da atividade, uma vez que ela poderia, ainda que indiretamente, interferir nas respostas dos alunos de maneira a corresponder às expectativas da professora.

Apesar de nossos esforços nesse sentido, uma determinada expectativa relacionada a eventos foi amplamente incorporada pelos alunos: a de que podia se tratar de uma situação de assédio. Isso se deu, provavelmente, por dois fatores: primeiro, porque oferecemos alguns dados que pudessem despertar essa ideia ao usarmos termos como “completamente sozinha” e “nervosamente”; segundo, porque trata-se de uma cena que, infelizmente, é muito recorrente em nossa sociedade – dois homens abordando uma mulher sozinha na rua. Assim, os alunos preencheram o vazio da história de acordo com sua bagagem de informações relacionadas ao cenário que lhes foi oferecido.

Procuramos ainda não apresentar uma personagem feminina que aparentasse o arquétipo de mulher indefesa, por isso a descrição enfatiza seus “traços fortes”, o uso de “maquiagem”, “blusa estampada e salto alto”. Acontece, contudo, que talvez o termo “moça” possa ter interferido na forma como essa personagem é percebida, principalmente pelas alunas, dada a preocupação já mencionada com o se portar como “moça”. Questiona-se se, substituído o termo por outro, como “mulher” ou “garota”, a ideia sobre a personagem mudaria de maneira que refletisse nas respostas dos alunos. Além disso, as personagens masculinas não apresentaram uma descrição que intencionava despertar as suspeitas do leitor, pelo contrário, aqui procuramos características que contemplassem padrões de beleza amplamente aceitos socialmente.

Figura 11 – Situação hipotética

Imagine que seu(sua) personagem está andando por uma rua de maneira despreocupada quando se depara com uma cena: havia dois rapazes, um deles era muito alto e com início de barba por fazer, loiro de cabelos até o pescoço e magro, cujas roupas pareciam da moda; o outro tinha um tamanho mediano, porém era bem forte, de cabelos negros encaracolados

e usava um conjunto de roupas perfeitamente limpo. Eles pareciam mexer com uma moça que estava parada em um ponto de táxi, completamente sozinha.
Seu(sua) personagem percebe que eles estão falando sobre a beleza dela. Uma moça jovem, de altura mediana e traços fortes, acentuados pela maquiagem. Ela vestia minissaia, blusa estampada e salto alto. Fumava nervosamente, em silêncio, enquanto os rapazes prosseguiram as investidas.

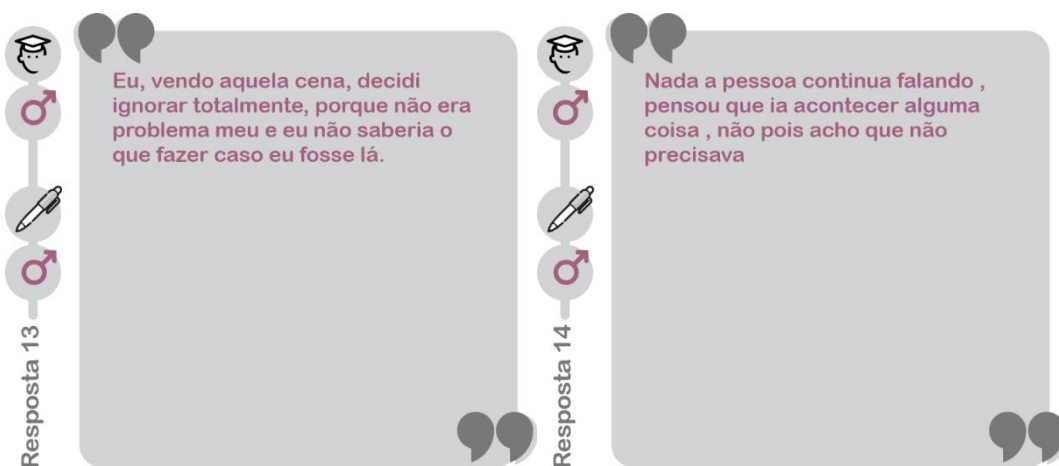
Fonte: própria autora

As instruções para essa atividade específica, que chamamos de “situação”, consistiram no seguinte texto: “SITUAÇÃO! Agora, imagine que seu(sua) personagem vai relatar esse caso para um(a) amigo(a). Conte para essa pessoa: o que aconteceu a seguir? O que seu(sua) personagem pensou sobre o caso? Ele(a) tomou alguma atitude a respeito? Se sim, qual? Se não, por quê?”. Novamente, optamos por fazer uma série de perguntas direcionadoras para que houvesse um maior desenvolvimento dos textos nas respostas. Mesmo assim, 4 alunos não responderam ou afirmaram não saber responder a essa questão, então, obtivemos um total de 18 respostas, 10 de estudantes do gênero masculino e 8 e de estudantes do gênero feminino.

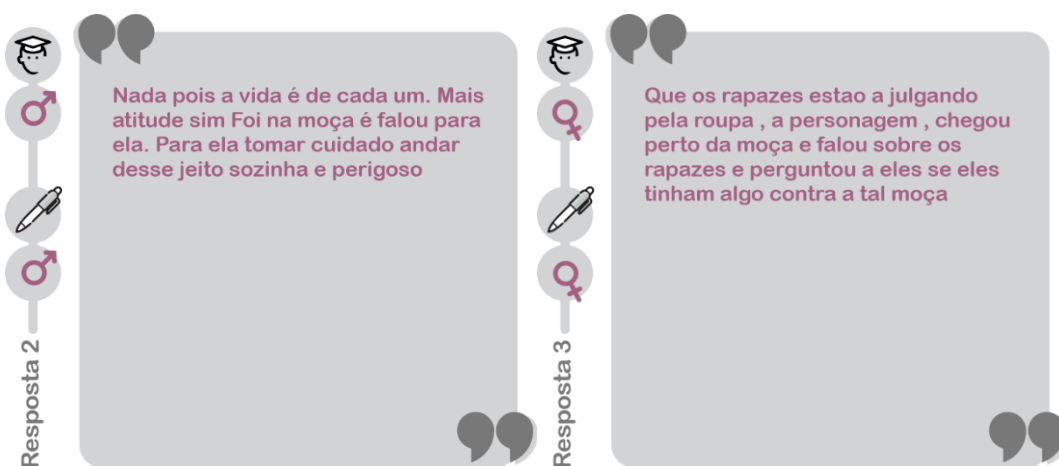
Notamos que a maioria dos alunos escolheu intervir na situação apresentada por, como já citado anteriormente, acreditarem se tratar de uma cena de assédio. É pertinente comentar que apenas 3 alunos do gênero masculino expressaram claramente que não interviriam na situação. A fim de analisar mais pontualmente as respostas dos alunos, disponibilizo-as a seguir, conforme a seguinte legenda:



Como pode ser observado na resposta 1 (e em respostas posteriores), a situação hipotética do evento de assédio desperta indicadores de temor – nesse caso, o uso da palavra “medo” diretamente relacionada à cena – seguidos da indicação de possível ação das personagens masculinas. A personagem da resposta 1 optou por esperar o desenrolar da cena e, então, agir caso fosse necessário. Destacamos, também, que esse é um dos poucos casos que consideram a possibilidade de ação da “moça” da situação descrita, em caso de possível investida dos rapazes.



As respostas 13 e 14 expressam claramente a opção de não intervir, a primeira porque a personagem considera que não lhe diz respeito e a segunda, por acreditar que nada aconteceria.



A resposta 2 é o terceiro exemplo desses casos que decidiram não interferir na situação apresentada. O ponto aqui, entretanto, está mais relacionado à atitude posterior dessa personagem, que opta por abordar a moça. O termo “desse jeito” indica, provavelmente, um julgamento por parte da personagem, consequentemente, do próprio aluno sobre a forma como

a personagem se veste ou se comporta e a consequência inevitável disso: colocar-se em perigo. A questão das roupas será novamente abordada apenas na resposta 3. O juízo, nesse caso, não parte exatamente da personagem, como observado na resposta 2, mas da hipótese dela sobre o motivo que levou os homens da cena a se comportarem daquele modo com a moça. Assim, parte de um princípio semelhante: de que comportamento e/ou vestimenta é o que pode colocar em perigo uma pessoa. A personagem, porém, optou por abordar os rapazes.

Além disso, é interessante observar que a moça não possui uma voz ativa em sua narrativa, apesar dos indicadores no texto situação caminharem para uma pessoa de personalidade forte. Aliás, essa inércia da moça será observada em grande parte das respostas. Como é o caso das de número 4 e 11, dispostas a seguir.

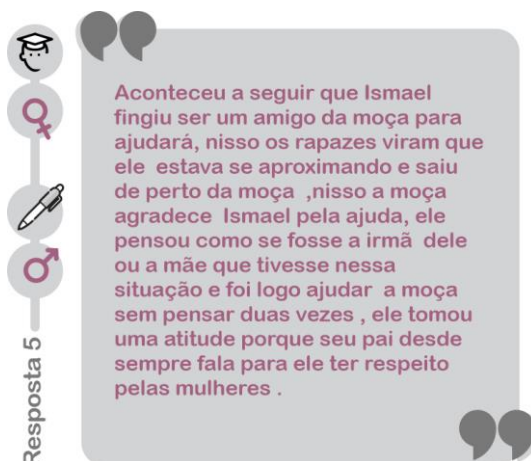
Resposta 4

Da mesma forma que ele viu foi em direção a moça e chegando perto dela fingiu ser namorado dela para que ela saísse daquela situação horrível que estava a acontecer, os rapazes na mesma hora que ele chegou fingindo ser namorado da mulher, eles se viraram e começaram a ir embora com um breve medo de acontecer alguma discussão entre eles.

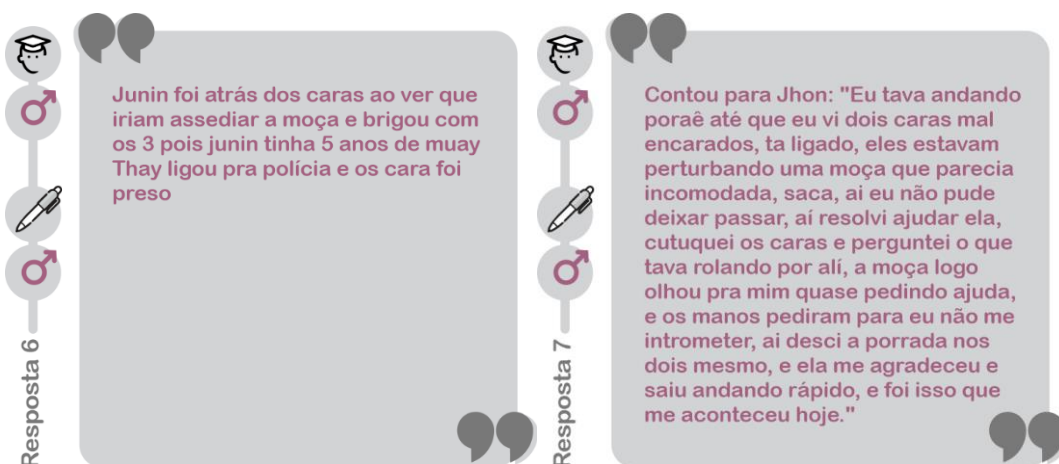
Resposta 11

"Mano outro dia eu vi dois caras dando em cima de uma mina num ponto de taxi, cheguei lá falando pra eles pararem de mexer com a minha namorada e eles viraram para mim e falaram: - Quem tu pensa que?
- Sou o namorado dela. Porque? -eu disse. Ai eles viraram pra ela e falaram:
- É sério que uma gatinha como você namora um merda que nem aquele?
- Ei seus merdas já falei pra pararem- eu disse.
-Tu vai fazer o que? - eles disseram. Dai eu saquei a arma e dei um tiro pra cima e os dois saíram correndo de medo, depois disso fiquei com a menina até ela pegar o taxi e dei meu cartão se alguma coisa acontecesse.

A personagem, em ambos os casos, escolheu fingir ser o namorado da moça, sem que houvesse qualquer reação dela a respeito, ou seja, ela será um objeto em cena para provar as habilidades do herói. Não raro, esse tipo de narrativa em que a personagem feminina é levada pelas ações de outros personagens e não toma, ela mesma, as decisões sobre sua própria história é muito comum em filmes, como em Branca de Neve e Bela Adormecida, da Disney. Ademais, também é possível observar marcador de temor pelo uso do termo “situação horrível” para descrever a cena, na resposta 4. Mais uma vez, pontuamos que não utilizamos indicadores nesse sentido na situação apresentada aos alunos, eles próprios criaram a narrativa de que seria um evento de assédio. É possível notar, mais ao final dos textos, que existe um marcador de “medo” também relacionado à possibilidade de reação da personagem do aluno, indicado por “discussão”, na resposta 4, e pelo termo “correndo de medo”, na resposta 11.



A resposta número 5 traz o único caso de personagem masculina criada por uma aluna. Ao contrário dos meninos, que, com uma proposta semelhante, optaram pela personagem fingir ser “namorado” da moça, essa personagem atua como se fosse amigo/irmão, justificando a decisão embasado em um princípio transmitido pelo pai, outra figura masculina: deve-se respeitar as mulheres. Pontua-se, além disso, que foi necessário um exercício de imaginação para que se desenvolvesse a empatia, trazendo elementos familiares, como “irmã” e “mãe”.



A resposta de número 6 apresenta uma característica que aparecerá muitas outras vezes em respostas de alunos do gênero masculino: a reação violenta de sua personagem. Tal comportamento já era, de certa maneira, esperado dadas as habilidades escolhidas pelos alunos muito ligadas a lutas e força física. Também, aqui, ignora-se completamente a possibilidade de reação da moça na situação, tanto, que ela some do foco principal na narrativa criada pelo aluno. Observa-se, novamente, marcadores de violência, expressos, na resposta 7, por meio do termo “porrada”. Nesse caso, contudo, a inércia da moça é marca pelo termo “quase” em “quase pedindo ajuda”. Nota-se que os rapazes possuem voz, quando pedem para que a personagem

não se intrometa, mas a moça em si está perdida na cena, sem sequer concluir a ação de pedir por ajuda.



Resposta 8

Eu logo fui até ela, e me fiz de amiga como se eu conhecesse. Puxei ela e atravessei a rua, perguntei se ela estava bem e logo depois ligamos para a polícia para resolver



Resposta 10

Estava andando na rua e vi dois rapazes assediando uma garota acredita? Ela parecia está encomoda com aquilo, então fingi ser irmã dela e me aproximei para perguntar se estava tudo bem ou se ela precisava de alguma ajuda! Ela me perguntou se eu poderia acompanhar ela até o destino dela, e eu disse que sim e no final deu tudo certo.

O caminho escolhido pelas alunas nas respostas 8 e 10 é similar àqueles já comentados anteriormente que se ligam à ação de fingir ser uma figura conhecida pela moça. Inicialmente, percebe-se que há uma inércia da moça sobre sua própria situação, porém, logo a seguir, ela foi incluída nas ações da narrativa, ora participando da ligação para a polícia, ora pedindo para que a personagem da aluna a acompanhasse até sua casa.



Resposta 9

ele olha atentamente para a moça e ela mostra um sinal de socorro, ele ver se tem um breja para tirar ela dali.
 Ele fez um barulho para distrair os mesmo e quando eles perceberam a moça nao estava ali.
 Ele levou a moça ate a casa dela e ela agradeceu

O aluno da resposta número 9, todavia, ofereceu uma série de ações para a moça, ainda que fosse a de pedir por ajuda. Assim, sua personagem apenas se mexeu a partir de um sinal executado pela mulher, que, ao final, também agradeceu a atitude. Não houve indicativo de violência nesse caso, mas uma estratégia evasiva.

Resposta 12

"Hoje pela manhã passei naquela rua que tem lá perto de casa e vi dois rapazes, um alto magro e o outro médio, não conhecia mas parece que já vi em algum lugar, eles estavam mexendo com uma moça que aparentemente era muito bonita parada ali no ponto de táxi, mas para eles não, falavam coisas desnecessárias para a moça, ela ficou muito assustada com tudo aquilo que estava ouvindo, eu não me contive e tive que ir até ela perguntar se precisava de ajuda, ela me disse que sim e eu fingir ser uma conhecida, pra tirar ela daquela situação, você tinha que ver, foi horrível!"

Resposta 17

Bianca se coloca no lugar da mulher, vê o absurdo que ela está passando sem poder fazer nada, apesar do medo que sentia de se intrometer, criou coragem e fingiu ser amiga da moça, a tirando dali o mais rápido possível, pois ela sabia o quão desconfortável aquela situação era.

A personagem da aluna na resposta 12 opta por perguntar à moça se ela precisava de ajuda, que lhe é concedida no formato de atuar como uma conhecida a fim de retirá-la da situação descrita. Frisa-se que há mais uma vez a presença de marcadores de temor nos termos “assustada” e, logo no final, “horrível”. De maneira semelhante, a aluna da resposta 17 também optou por interpretar uma amiga da moça como método de escape. A situação apareceu marcada como “absurda” e “desconfortável”, há ainda a presença de um marcador de temor, “medo”. A diferença entre os casos está na abordagem, uma vez que a resposta 12 considera a opinião da moça, ao perguntar a ela se precisava de ajuda, enquanto a resposta 17 a desconsidera.

Resposta 15

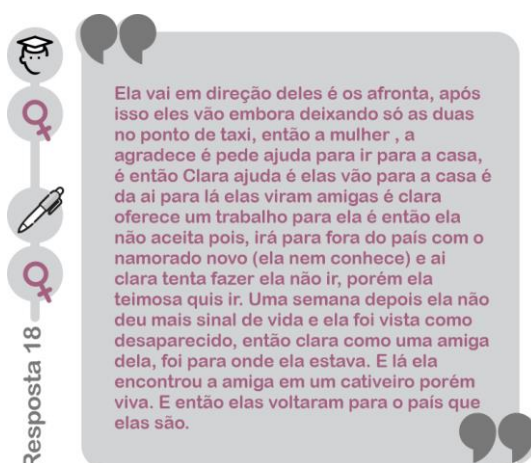
Aizakku, com certeza tomou uma atitude, mesmo que a moça não se importasse. Em passos tranquilos e uma feição nada agradável, ele saca sua lâmina mas com a parte cortante virada para si, deixando apenas o tabu da lâmina virada para os rapazes. Num movimento rápido e indescritível, um movimento de corte foi feito contra a nuca dos dois! Consequentemente os subjugando ao solo.

Resposta 16

"É rapaz, eu vi uma garota e outros dois rapazolas fumando um cigarrinho. Como todo bom policial, tive que agir como um bom defensor público, não? Ahahahaha. Rapidamente saquei meus panfleto PROERD e dei um susto no grupinho com minha cara séria e fiquei parado por ali como quem não queria nada. Com a minha presença ali, ninguém teve a coragem de usar aquele negócio. Aqueles jovens nunca mais vão envenenar seus pulmões!"

No caso da resposta 15, destacamos dois pontos importantes: primeiro, mais uma vez, o uso de violência evidenciado por termos como “saca sua lâmina” e “movimento de corte”, algo esperado pela descrição da personagem trabalhada pelo aluno; segundo, a atitude da personagem de efetivamente desconsiderar a vontade da moça na situação descrita, o que pode ser percebido no trecho “mesmo que a moça não se importasse”. A resposta de número 16 foi, por muitas razões, um tipo peculiar. Afirmamos isso porque essa personagem, diferentemente de todos os demais casos observados, fugiu ao script de assédio e considerou que todos faziam

parte de um mesmo grupo de, a julgar pela atitude do policial, menores de idade que compartilhavam cigarros. Outro ponto a que cabe alusão é a quebra de expectativas de nossa parte quanto à questão da violência. Pelos reiterados indicativos de agressividade em outras respostas partindo das personagens masculinas, o termo “Rapidamente saquei” logo nos remeteu à arma, o que acabou não se concretizando.



Por fim, a resposta número 18, a última coletada na pesquisa piloto, também apresentou uma característica peculiar, uma vez que a aluna não se limitou a conduzir a narração apenas durante a situação descrita: ela criou quase um epílogo para a história. Assim, somos conduzidos, a uma nova situação, em que sua personagem e a moça estabelecem um vínculo de amizade após o confronto da personagem com os dois homens da cena hipotética apresentada. Não somente a aluna cria uma nova circunstância, como também estabelece uma personalidade para a moça, descrita como “teimosa”, que decide se mudar com o namorado para outro país apenas para cair em uma armadilha, para que sua heroína pudesse, novamente, salvá-la.

Dessa forma, a partir dos dados coletados na descrição das personagens e na análise de suas ações na situação problema proposta, é possível emergir um modelo idealizado para ambos os gêneros que incorpora a maioria das respostas dos alunos que participaram da pesquisa piloto: jovem, dentro de padrões estéticos socialmente dominantes, que apresenta uma postura “heróica” ao ir ao resgate da moça, estigmatizada como “indefesa” e, consequentemente, incapaz de reagir de qualquer forma, posto que normalmente se mostrou passiva diante do problema.

Quanto a questões específicas relacionadas aos gêneros, percebe-se que, de um lado, há uma figura feminina branca, jovem e magra, ainda presa à ideia de família e de normas comportamentais para as mulheres. De outro, as personagens masculinas também foram

desenhadas como brancas, jovens e magras/atléticas e tendem a ser relacionadas a um comportamento agressivo, tanto na descrição, quanto nas ações da cena proposta.

No que se refere à etnia. Pontua-se que, talvez, o uso dessa palavra no enunciado tenha sido uma barreira interpretativa para os alunos, uma vez que 50% deles ignoraram essa questão, tanto para o gênero masculino, quanto para o gênero feminino. Contudo, ainda assim, observou-se maioria branca em ambos os casos, 25% para homens e 30% para mulheres do total.

Com relação às habilidades, para descrever as personagens masculinas, os alunos usaram palavras ligadas principalmente às artes marciais/luta, ao físico (usualmente relacionadas à força) e às capacidades acadêmicas e esportivas. Já para as personagens femininas, exploraram principalmente o universo estético, com palavras como “maquiagem”, “maquiadora”, “alongamento de unhas” etc. Também apareceram outros universos, como de habilidades esportivas, acadêmicas e mágicas de maneira menos expressiva.

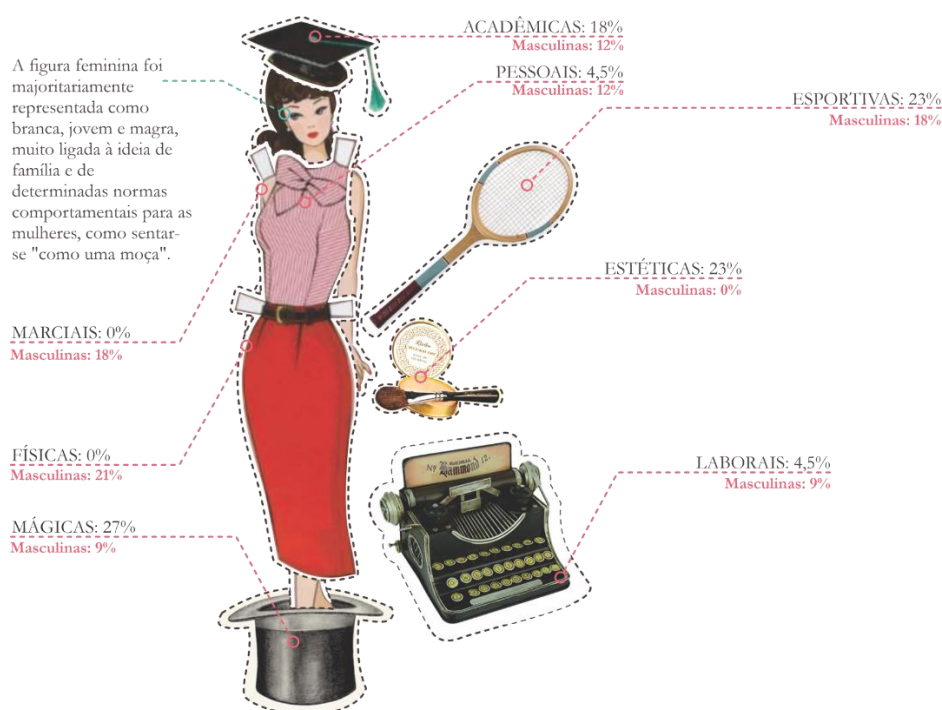
Sobre os trejeitos das personagens, houve uma coincidência interessante que cabe a menção. Aqui, utilizamos as seguintes perguntas direcionadoras: “Como seu(sua) personagem se expressa? Qual a forma que ele(a) se senta? Como ele(a) anda? Se tem manias, quais?”, uma delas, contudo, chamou a atenção de um dos gêneros. Um exemplo que resume bem essa questão foi a seguinte frase utilizada por uma aluna para tratar dos trejeitos de sua personagem: “Ela se senta como uma moça, ou seja, bem educada”. Pressupõe-se, então, que há uma determinada maneira de se comportar como “moça” e essa aluna utiliza a palavra “educada” para descrevê-la. Não apenas educada, mas “bem” educada. Assim, é impensável a ideia de que haja moças que não sejam educadas porque moça, para ela, é a própria definição de uma mulher bem educada.

Tal “fenômeno” se reproduziu em 60% das respostas das alunas, manifestado sob a forma de uma preocupação sistemática nas descrições das personagens do gênero feminino sobre o modo como essas mulheres andam e se sentam, utilizando palavras como “senta bem comportada”, “tem modos e postura”, “senta com os pés cruzados”, “postura exemplar quando se senta” etc. É curioso que essa preocupação sobre a maneira de se sentar, quando finalmente aparece na descrição das personagens masculinas, normalmente, se resume à palavra “normal”.

Sobre os objetivos das personagens, “família” apareceu, para as personagens masculinas, em 25% dos casos. Enquanto, para as femininas, como mencionado, a família foi inserida nos objetivos em 50% dos casos, também ligada a palavras como “mãe” e “pai”. É possível, assim, traçar uma ideia da imagem feminina, do ponto de vista principalmente das alunas, que as expectativas sobre os objetivos de uma mulher normalmente se relacionam a um núcleo familiar.

Para uma descrição psicológica das personagens, precisamos fazer um destaque que consideramos merecer especial atenção. Perguntamos, nesse tópico, se a personagem possuía falhas; se sim, para que as citasse. Uma das alunas respondeu o seguinte: “Muito simpática, feliz, ninguém é perfeito, todos nós possuímos algum tipo de falha, com estrias”. Nota-se que, apesar da aluna aparentemente entender o que são aspectos psicológicos, haja visto que citou “simpática, feliz”, ela faz questão de mencionar as estrias como uma falha, uma imperfeição da sua personagem.

Figura 12 – Esquema dos aspectos gerais observados na pesquisa piloto sobre as personagens de gênero feminino construídas pelos alunos



Fonte: própria autora

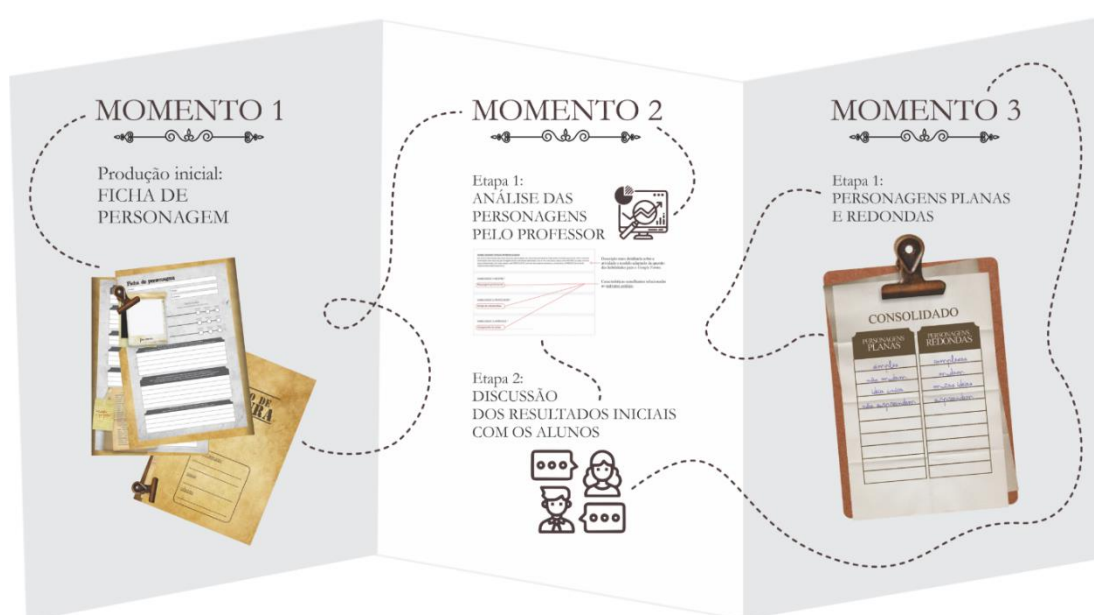
A pesquisa piloto nos permitiu, portanto, reelaborar a ficha de personagem, acrescentando perguntas que direcionassem os alunos a desenvolverem mais detalhadamente suas criações, bem como propondo uma situação problema diante da qual os alunos deveriam imaginar como elas iriam reagir, acréscimo que também se mostrou importante fonte de dados sobre os modelos masculino e feminino presentes em seu repertório. Assim, através da análise dos resultados obtidos, pudemos averiguar que a estratégia proposta, após reformulação, cumpriu o objetivo de fazer emergir o repertório dos discentes no que concerne a aspectos da questão de gênero.

6 A PROPOSTA INTERVENTIVA

Nosso principal objetivo nesta intervenção concerne à tomada de consciência pelos alunos sobre os modelos femininos que emergem em seus discursos, bem como a ampliação de seu repertório literário e cultural e, de forma mais ambiciosa, a ruptura de estereótipos usualmente consolidados pela sociedade sobre o que consiste “ser mulher” e seu suposto papel social. Para tanto, desenvolvemos uma sequência de aulas composta por quatro momentos - que poderão ser melhor visualizados no esquema disposto na figura 13:

- Momento 1 se dedica à produção inicial, ou seja, à criação das personagens a partir do modelo de ficha de personagem desenvolvido nesta pesquisa;
- Momento 2 compete à análise do professor, que deverá focar nos modelos idealizados de personagens femininas emergidos a partir das produções textuais dos alunos;
- Momento 3 apresenta novos conceitos e modelos aos alunos, sendo subdividido em cinco partes: personagens planas e redondas, arquétipos de personagem, ser versus parecer, modelos de personagens femininas e o conto de Neil Gaiman, *A Bela e a Adormecida*;
- Momento 4 consiste na autoanálise dos alunos com relação às suas personagens, na proposta de reescrita dessas personagens e, então, pela nova análise dos resultados pelo professor e posterior avaliação da efetividade da intervenção no cumprimento do objetivo principal desta.

Figura 13 – Esquema geral da intervenção





Fonte: própria autora

Dito isto, o número estimado de aulas para o cumprimento de todas as etapas citadas acima é de trinta a quarenta (considerando cinquenta minutos por aula). Além disso, deve-se relevar, ainda, que o professor deverá dispor de um tempo entre aulas especificamente para a análise do material que não está contabilizado na estimativa mencionada.

Outrossim, indicamos ainda a utilização de duas ferramentas para acompanhamento do processo interventivo mencionadas na seção “ferramentas de coleta de dados”, quais sejam: o diário de bordo, para anotações do professor sobre as experiências e as informações síncronas às aulas competentes à intervenção; e o diário de leitura, que será utilizado pelos alunos para o registro de todos os exercícios propostos pelo professor durante a sequência de aulas. Ambas

as ferramentas oferecem vantagens na documentação de dados importantes para futura análise do professor de maneira mais completa.

Assim, inicialmente, o professor deverá apresentar o diário de leitura aos alunos, indicando que será ali que eles registrarão todas as atividades relacionadas a esta intervenção, assim, sugerimos que exista um caderno especialmente separado para o fim de diário de leitura, além do caderno pessoal do aluno. Todos os diários devem ser devidamente nomeados (indicamos a utilização da capa disponível no APÊNDICE G), uma vez que serão recolhidos regularmente para que o professor faça o registro. A importância desse objeto está ligada, principalmente, à organização, de modo que a intervenção fique documentada em apenas um espaço de fácil conferência, isto é, o diário de leitura será utilizado durante toda a intervenção de modo a proporcionar ao aluno uma fonte de consulta mais rápida e facilitada para a execução da produção final e estabelecer um acompanhamento de todas as atividades envolvidas no processo.

Sugerimos que, antes da ficha de personagem, apresentada no momento 1, haja um pequeno questionário, a fim de se obter alguns dados pessoais, como: nome, gênero com que se identificam e idade. Assim, será possível a comparação entre a média e a faixa de idade de alunos e alunas da turma e suas personagens. Isso pode ser feito de maneira simples, como, por exemplo, por intermédio da própria capa do diário, como proposta nesta pesquisa, como forma de identificação dos alunos e, além disso, de fonte de dados para o professor sem que isso interfira diretamente na criação da ficha de personagem.

É importante mencionar que todas as atividades desta intervenção e todos os arquivos e os materiais que compõem o trabalho estão descritos detalhadamente no Caderno Pedagógico, parte integrante desta pesquisa, disponível no *link*: <http://bit.ly/cp-lais2021>. Assim, as considerações a seguir possuem uma abordagem mais generalizada sobre cada uma das etapas e seus principais objetivos.

6.1 MOMENTO 1 – PRODUÇÃO INICIAL: FICHA DE PERSONAGEM

A questão fundamental deste momento é proporcionar o exercício da autoria criativa e permitir que os alunos utilizem seu próprio repertório ao descreverem suas personagens – a partir das instruções dispostas na ficha de personagem (APÊNDICE A, A²), com o mínimo possível de intervenção do professor, de modo que não comprometa as respostas pessoais dos alunos. Acreditamos que serão necessárias de duas a três aulas para o cumprimento desta etapa.

Para que seja possível a análise mais completa posteriormente, recomendamos que a ficha de personagem seja aplicada de forma individual, isto é, cada aluno criará uma personagem à sua escolha, a que chamaremos de produção inicial. Salientamos a importância de que fique explícito que a personagem deve ser uma criação própria, não uma cópia ou uma réplica de personagens que já existam na ficção, nem de pessoa da vida real, do convívio deles ou não.

6.2 MOMENTO 2 – ANÁLISE E DISCUSSÃO

O segundo momento é dividido em duas etapas diretamente relacionadas às personagens desenvolvidas pelos alunos:

6.2.1 Etapa 1: Análise das personagens

A primeira etapa deste momento se dedica à análise das personagens criadas pelos alunos em suas produções iniciais pelo professor, com foco na observação dos modelos idealizados de personagens masculinas e, principalmente, femininas presentes em seus discursos. Esta é uma etapa que deve acontecer à parte das aulas, o que significa que o professor deverá separar um tempo específico para realizá-la.

A atenção do professor se voltará, portanto, à análise quantitativa e, principalmente, qualitativa das respostas dos alunos com o objetivo de compreender os modelos femininos que emergirão de suas fichas de personagem. Sugerimos, para tanto, o uso dos MCIs (Modelos Cognitivos Idealizados) conforme indicado no Caderno Pedagógico complementar a esta pesquisa. Lá, demonstramos de forma detalhada todo o procedimento que utilizamos para realizar essa análise nas respostas obtidas a partir da pesquisa piloto.

6.2.2 Etapa 2: Discussão dos resultados iniciais

A segunda etapa deste momento tem como objetivo a tomada de consciência pelos alunos a respeito de seus modelos de personagens (principalmente femininas), produzidos a partir das fichas de personagem aplicadas no momento 1.

Para este fim, indicamos que o professor discuta com a turmas sobre os resultados da análise das produções iniciais. Estimamos que o tempo adequado para esse exercício é de uma

a duas aulas, visto que esse diálogo pode ser pensado despretensiosamente, já que haverá espaços para discussões mais aprofundadas em outro momento.

6.3 MOMENTO 3 – A INTERVENÇÃO

Como o título sugere, este momento concentra a intervenção em si, em que os alunos são apresentados a novos conceitos relacionados ao tema e a variados modelos de personagens. Subdivide-se nas etapas que seguem:

6.3.1 Etapa 1: Personagens planas e redondas

Objetivamos, com esta etapa, que os alunos compreendam melhor a complexidade psicológica dos seres humanos e que rompam com estereótipos rasos sobre a percepção do outro por intermédio da apropriação do conceito de personagens planas e redondas. Estimamos cinco a seis aulas para o cumprimento de todos os exercícios indicados nesta fase.

6.3.2 Etapa 2: Arquétipos de Personagem

Nesta etapa, os alunos aprenderão os conceitos dos cinco arquétipos de personagem que selecionamos para esta pesquisa (herói, sombra, pícaro, camaleão e mentor). O principal foco, entretanto, deve estar menos na memorização dos conceitos em si e mais na compreensão de que esses arquétipos são funções que as personagens podem assumir em uma determinada narrativa. Estimamos cinco a seis aulas para o cumprimento de todos os exercícios indicados nesta fase.

6.3.3 Etapa 3: Ser versus parecer

Esta etapa tem como objetivo tratar da questão do ser e do parecer, proposta por Todorov (2013), a partir da reflexão sobre a forma como podemos estabelecer pré-julgamentos com base em nosso repertório sociocultural e de modelos pré-estabelecidos e, posteriormente, questionar e desconstruir esses modelos. Escolhemos, assim, duas obras interessantes para esse propósito: o conto da *Chapeuzinho Vermelho*, na versão dos irmãos Grimm, e o filme *Deu a Louca na Chapeuzinho*. Estima-se que serão necessárias quatro a cinco aulas para a realização completa desta etapa conforme idealizada.

6.3.4 Etapa 4: Modelos de personagens femininas

Esta etapa está relacionada à ampliação de repertório dos alunos a respeito dos diferentes modelos de personagens femininas construídos nas seguintes obras fílmicas: *Branca de Neve e Os Sete Anões* (1937), *Cinderela* (1950), *A Pequena Sereia* (1989), *Pocahontas* (1995), *Mulan* (1998), *A Princesa e o Sapo* (2009), *Valente* (2012), *Frozen* (2014) e, finalmente, *Moana* (2017), todas dos estúdios Disney. A principal intenção, contudo, é que se discuta as peculiaridades de cada uma das personagens selecionadas nas atividades, tendo em vista seu contexto histórico, por exemplo, além de outros conceitos explorados em etapas anteriores. Estima-se que serão necessárias de quatro a cinco aulas para o cumprimento de todos os exercícios indicados nesta fase.

6.3.5 Etapa 5: o conto de Neil Gaiman, *A Bela e a Adormecida*

Nesta etapa, intenciona-se a ampliação de repertório literário dos alunos e a ruptura de determinados estereótipos relacionados a modelos de figuras femininas por intermédio da leitura protocolada e análise do conto ilustrado *A Bela e a Adormecida*, de Neil Gaiman, tratado no capítulo “A representação do gênero feminino em *A Bela e a Adormecida*, de Neil Gaiman” nesta dissertação de forma mais minuciosa. Estimamos de sete a dez aulas para finalização desta etapa.

6.4 MOMENTO 4 – AUTOANÁLISE E REESCRITA

Finalmente, o momento 4 se destina à proposta de reescrita da ficha de personagem (produção inicial), a que chamaremos de “produção final”. Pretende-se, com isso, que os alunos questionem suas próprias personagens a partir da análise dos resultados dessas produções finais em comparação com as produções iniciais, de forma que a própria turma possa fazer deliberações a respeito: criticando, apontando, questionando, comentando, enfim, realmente analisando suas próprias produções após o momento anterior. Estimamos que duas a três aulas serão suficientes para a conclusão desta seção.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de finalmente concluir esta pesquisa, acredito que preciso traçar uma breve linha do tempo, porque é curioso lembrar que todo este trabalho começou, na verdade, no interior dos banheiros femininos de uma escola pública. A insatisfação das alunas com relação às escritas que ali se encontravam e a posterior motivação de agir para que elas cessassem me levam a pensar, agora, no efeito catraca, como posto por Tomasello (2019), no sentido de que tipo de conhecimento ou, ainda, de tradição deixamos para as gerações futuras enquanto sociedade.

Esse questionamento é genuíno posto que, como imaginávamos, a pesquisa piloto revelou que a herança de preconceito e misoginia que vem sendo deixada através dos séculos ainda se faz presente de muitas maneiras no imaginário coletivo de meus alunos. Está na preocupação demasiada na forma como uma “moça deve se sentar”, na violência muito presente na figura masculina, no julgamento sobre as vestimentas ou comportamentos adequados ou não adequados a um determinado gênero e, de uma maneira mais prática, também na forma de agir, ao exporem colegas em espaços públicos, como os banheiros da escola, com base nessas ideias advindas de uma estrutura social extremamente discriminatória.

Nesse sentido, pretendemos aqui desenvolver uma proposta pedagógica que pudesse, de fato, interferir nesse sistema. Optamos, então, pela literatura, afinal, ela não é apenas um direito inalienável de todos nós, é um direito capaz de humanizar, transformar e é disso que precisamos: transformação na maneira de ver o outro. Assim, desenvolvemos uma atividade de autoria criativa direcionada ao nono ano do ensino fundamental que se dedica à construção de personagens femininas mediada pela ampliação de repertório literário e cultural relacionado à questão de gênero, a fim de tornar os alunos cientes dos papéis que a sociedade atribui à mulher e como ela é representada na ficção, também intencionamos romper com determinados estereótipos rasos conferidos às personagens, principalmente às personagens femininas.

Foi, então, que a ficha de personagem surgiu como uma ferramenta interessante para esse propósito. A ideia se originou do RPG, que propõe, justamente, que interpretemos outras personas na ficção. Assim, a partir da produção do texto ficcional, poder-se-ia emergir o modelo de representação feminina que se configura no imaginário dos alunos acionado a partir de seu repertório, tanto aquele construído por intermédio das convenções sociais nas quais se inserem, quanto do conhecimento obtido pelo contato com obras ficcionais diversas.

O ano de 2020, contudo, veio acompanhado de uma terrível pandemia que nos impossibilitou o contato humano e, portanto, limitou consideravelmente a forma de interação

com os alunos. Fato que foi agravado pela “estratégia” utilizada pelo governo de Minas Gerais para a educação remota que se baseava em oferecer o mínimo de recursos a discentes e docentes, como um material eletrônico padronizado e engessado que não considerava especificidades dos contextos dos alunos. A soma desses fatores tornou inviável a aplicação efetiva desta intervenção, o que a tornou propositiva. A frustração de não poder aplicá-la como imaginávamos deu lugar à adaptabilidade, precisávamos de uma nova estratégia para verificarmos se o método que propusemos funcionaria realmente.

E foi através da pesquisa piloto realizada especialmente para esse fim que pudemos ajustar nosso principal instrumento de coleta de dados, a ficha de personagem, ao objetivo da pesquisa e confirmar a hipótese de que tais modelos, de fato, emergiram do discurso dos alunos. A partir disso, propomos a discussão de questões relevantes sobre os diferentes modelos de representação feminina presentes na ficção relacionadas, ainda, ao contexto histórico, a partir dos dados obtidos através da análise dos textos iniciais dos alunos, do contato com obras ficcionais selecionadas para essa finalidade e do conhecimento literário especializado.

Assim, por meio dessa proposta interventiva, apostamos no caráter transformador da literatura, uma vez que possibilita aos leitores vivenciarem situações diversas de sua própria realidade, podendo ampliar, desse modo, não apenas seu repertório literário, mas também seu repertório de normas. Consequentemente, os leitores assumem um local de visibilidade e seu repertório passa a ser compreendido como essencial no seu processo de letramento literário.

Por fim, cabe mencionar que todo esse processo potencializou também a forma como percebo minha prática pedagógica. Ou, de uma maneira mais reflexiva, do papel que eu, enquanto professora, desempenho no efeito catraca. É claro que não tomarei a responsabilidade sobre-humana de reestruturar as concepções sociais do planeta, tampouco vou transferi-la aos meus colegas professores. Porém me permito refletir sobre as ferramentas capazes de fazê-lo, como a literatura e a educação, e de que forma posso utilizá-las para oferecer uma chance de meus alunos tomarem ciência de que é possível imaginar o mundo de outras formas além daquela à qual já foram apresentados e, assim, podermos transformar, ainda que sutilmente, a herança cultural que nós deixamos àqueles mais próximos a nós.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 44 p.
- AMANCIO, Thiago. Folha de São Paulo. **Brasil tem 12 assassinatos de mulheres e 135 estupros por dia, mostra balanço**. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2017/10/1931609-brasil-registrou-135-estupros-e-12-assassinatos-de-mulheres-por-dia-em-2016.shtml>>. Acesso em: 05 mai. 2019.
- ANDRADE, F.; KLIMICK, C.; RÍCÓN, L. E. **O Desafio dos Bandeirantes – Aventuras na Terra de Santa Cruz**. São Paulo: GSA-Entretendimento Editorial, 1992.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução Eudoro de Sousa. 2. ed. Imprensa Nacional –. Casa da Moeda. Série Universitária. Clássicos de Filosofia, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARTHES, Roland; TODOROV, Tzvetan [et al.]. **Análise estrutural da narrativa**. Trad. Maria Zélia Barbosa. 8ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BEAUVOIR, Simone. **O segundo Sexo: Fatos e Mitos**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2019
- BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo: A Experiência Viva**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2019
- BERGER, Peter L. ; LUCKMANN, Thomas. **A Construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- BLUEMEL, Nancy Larson; TAYLOR, Rhonda Harris. **Pop-Up Books: A Guide for Teachers and Librarians**. Santa Barbara, California: Libraries Unlimited, 2012. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=vJJeUBr8aU8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 03 mai. 2019.
- BOTREL, N.; DEL DEBBIO, M. **Supers Super-Heróis para Role Playing Game**. São Paulo: Daemon, 2003. 112p.
- BRAIT, Beth. **A Personagem**. São Paulo: Contexto, 2017.
- BROCKETT, Oscar G. **History of the Theatre**. Boston: Ally & Bacon, 1995.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão de identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- CALDEIRA, Cinderela. **Do Papiro ao papel Manufaturado**. Disponível em: <<http://www.usp.br/espacoaberto/arquivo/2002/espaco24out/vaipara.php?materia=0varia>>. Acesso em: 03 mai. 2019.
- CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. 10. ed. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2005.

CANDIDO, Antonio. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

CANDIDO, Antonio; GOMES, Paulo Emílio Salles; PRADO, Décio de Almeida e ROSENFELD, Anatol. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

CATRACA LIVRE. **Danilo Gentili satiriza violência contra mulher e debocha de fã: “É importante pra mim saber que não tenho fã arrombada”**. Disponível em: <<https://catracalivre.com.br/cidadania/danilo-gentili-satiriza-violencia-contra-mulher-e-debocha-de-fa-e-importante-pra-mim-saber-que-nao-tenho-fa-arrombada/>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora universidade de Brasília, 1994.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros**. São Paulo: Global Editora, 2007.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: uma localização necessária**. *Letras & Letras*, [s.l.], p. 173-187, 15 dez. 2015. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia. <http://dx.doi.org/10.14393/ll63-v31n3a2015-11>. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/30644/16712>>. Acesso em: 11 jun. 2020.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2016.

D23 The Official Disney Fan Club. **Disney History**. Disponível em: <<https://d23.com/disney-history/>>. Acesso em: 03 mai. 2019.

DAMIAO, Natália Ferreira; TEIXEIRA, Renata Plaza. **Grafitos de banheiro e diferenças de gênero: o que os banheiros têm a dizer?**. *Arq. bras. psicol.*, Rio de Janeiro, v. 61, n. 2, p. 1-10, ago. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 04 mai. 2019.

DEVASH, Meirav. **The True Story of Betty Boop** (and Why She's Still a Beauty Icon Today). Disponível em: <<https://www.allure.com/story/true-story-of-betty-boop>>. Acesso em: 03 mai. 2019.

DOW, Bonnie J.. **Hegemony, feminist criticism and the Mary Tyler Moore Show**. *Critical Studies In Mass Communication*, [s.l.], v. 7, n. 3, p.261-274, set. 1990. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/15295039009360178>.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EISENBERG, Eric. **Moana Originally Focused On The Rock's Character, Here's Why Disney Changed It**. 2016. Disponível em: <<https://www.cinemablend.com/news/1587820/moana-originally-focused-on-the-rocks-character-heres-why-disney-changed-it>>. Acesso em: 05 jun. 2020.

EL PAIS. **O que Bolsonaro já disse de fato sobre mulheres, negros e gays**. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/06/politica/1538859277_033603.html>. Acesso em: 05 mai. 2019.

EVEN-ZOHAR. **Teoria dos polissistemas**. Revista Translatio. Tradução de Luis Fernando Marozo, Carlos Rizzon e YannaKarlla Cunha. Porto Alegre, v. 5, pp. 7-13. 2013.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FEHR, B.D., RUSSEL, J.A. **The concept of love viewed from a prototype perspective**. Journal of Personality and Social Psychology, 1991. 60(3), 425-438 p.

FERRARI, Lílían. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo: Contexto, 2018.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Claudia Leitte diz que ficou constrangida com atitude de Silvio Santos: 'Isso nos fere e dá medo'**. Disponível em: <<https://f5.folha.uol.com.br/televisao/2018/11/claudia-leitte-diz-que-ficou-constrangida-com-atitude-de-silvio-santos.shtml>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

FORSTER, E. M. **Aspectos do Romance**. Organização Oliver Stallybrass; tradução Sergio Alcides; prefácio Luiz Ruffato. – 4. ed. rev. – São Paulo: Globo, 2005.

FRANCO, Luiza. BBC News Brasil. **Violência contra a mulher: novos dados mostram que 'não há lugar seguro no Brasil'**. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365503>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

GAIMAN, Neil. **A Bela e a Adormecida**. 1. ed. São Paulo: Rocco Jovens Leitores, 2015.

GARCIA, Carla Cristina. **Breve História do feminismo**. 3. ed. São Paulo: Claridade Ltda., 2015.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afrolatinoamericano**. Revista Isis Internacional, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

GRIMM, J. & GRIMM, W. **Branca de Neve**. In: TATAR, M. & BORGES, M. L. X. (tradução). **Contos de fadas**: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2010.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens: Uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM Editores S. A., 2018.

HEINZ SUSAETA, et al. **From MMORPG to a Classroom Multiplayer Presential Role Playing Game**. Journal of Educational Technology & Society, vol. 13, no. 3, 2010, pp. 257–269. JSTOR, www.jstor.org/stable/jeductechsoci.13.3.257.

HERMAN, Karen L.. **A Brief History Of Television**. Disponível em: <<http://www.emmytvlegends.org/resources/tv-history>>. Acesso em: 03 mai. 2019.

HERRMANN, Letícia. **A Convergência Midiática e as Mudanças Comportamentais no Consumo do Mercado de Nicho**: Netflix e a “Desmaterialização” dos Produtos. Animus

Revista Interamericana de Comunicação Midiática, [s.l.], v. 11, n. 22, p.222-245, 21 dez. 2012. Universidad Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/217549777080>.

HICKEY, Walt. **Government Data Agrees: Hollywood Is Even More Sexist Than The Real Workforce**. Disponível em: <<https://fivethirtyeight.com/features/government-jobs-data-agrees-hollywood-is-even-more-sexist-than-the-real-workforce/>>. Acesso em: 05 mai. 2020.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1993.

ISER, Wolfgang. **O repertório do texto**. In O ato da Leitura. Uma teoria do efeito estético. Vol 1. São Paulo Ed. 34, 1996, p. 101-157

ISER, Wolfgang. **O fictício e o imaginário. Perspectivas de uma antropologia literária**. Trad. Johannes Kretschmer. Rio de Janeiro: Eduerj, 1996.

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS): Tolerância social à violência contra as mulheres**. Brasília: Ipea, 2013.

JACKSON, S. REIS, D. Q. **Mini GURPS regras básicas para jogar RPG**. São Paulo: Devir, 1999. 40p.

KASTENSMIDT, Christopher. **A Bandeira do Elefante e da Arara: Livro de Interpretação de Papéis**. São Paulo: Devir, 2017.

KAY, Prüfer; KASPER, Munch; SVANTE, Pääbo. **The bonobo genome compared with the chimpanzee and human genomes**. Disponível em: < <https://www.nature.com/articles/nature11128>>. Acesso em: 03 mai. 2019.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61.

KLIMCZAK, Natalia. **The Dramatic True Story Behind Disney's Mulan**. 2019. Disponível em: <https://www.ancient-origins.net/history-famous-people/ballad-hua-mulan-legendary-warrior-woman-who-brought-hope-china-005084>. Acesso em: 01 maio 2020.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind**. Chicago: University of Chicago, 1987

LANDAY, Lori. **I Love Lucy**. Detroit, Michigan: Wayne State University Press, 2010. (TV Milestones Series). Disponível em: < https://books.google.com.br/books?id=ZwX7qqzVeF0C&printsec=frontcover&hl=ptBR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false >. Acesso em: 03 mai. 2019.

LANDRUM, Jason; CARMICHAEL, Deborah. **Jeffrey Ruoff's An American Family: A Televised Life: Reviewing the Roots of Reality Television**. Film & History: An Interdisciplinary Journal of Film and Television Studies, vol. 32 no. 1, 2002, p. 66-70. Project MUSE muse.jhu.edu/article/400226.

LAUZEN, Martha M.. **It's a Man's (Celluloid) World: On-Screen Representations of Female Characters in the Top 100 Films of 2014**. Disponível em: https://womenintvfilm.sdsu.edu/files/2014_Its_a_Mans_World_Report.pdf. Acesso em: 05 mai. 2020.

MARCATTO, Alfeu. **Saindo do Quadro**. São Paulo: Edição do autor, 1996.

MARCURSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica / organizado por Beth Marcurschi e Livia Suassuna**. — 1 ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MCKEE, Robert. **Story: substância, estrutura, estilo e os princípios da escrita de roteiro**. Curitiba: Arte & Letra, 2006.

MIRANDA, Neusa Salim. (1999). **Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais**. In.: VEREDAS - revista de estudos linguísticos. UFJF. Vol.3-n1-jan/jun.p.81-95.

MULVEY, L. **Prazer visual e cinema narrativo**. In: XAVIER, I. A experiência do cinema: antologia. Rio de Janeiro: Graal; Embrafilme, 1983. p. 437-453.

NETO, R. B. (1992). **Banheiros de Pompéia**. Folha de São Paulo, São Paulo, 20 de setembro.

ONU. **Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-feminicidio-brasil-quinto-maior-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/>>. Acesso em: 05 mai. 2019.

OSMOND, Donny. **I'll Make a Man Out of You**. Em *Mulan*. Escrita por Matthew Wilder e David Zippel. Do Álbum Walt Disney: 1998. VHS (3:21). Versão brasileira "Não vou desistir de nenhum" de Marcelo Coutinho.

PACE, Ana Amelia Barros Coelho. **Aspectos do pacto autobiográfico em "L'autobiographie en France"**. Darandina: Revisteletrônica, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p. 1-17, ago. 2013. Disponível em: <http://www.ufjf.br/darandina/files/2013/08/artigo_ana-amelia.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2020.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. **Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola**. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org). Escola e leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PAULINO, Graça. **Das leituras ao letramento literário**. Belo Horizonte: FaE/UFMG e Pelotas: EDGUFPe, 2010.

REGUANT, Dolores. **La Mujer no Existe**. Bilbao: Maite Canal, 1996. In: SAL, Victoria. Dicionario Ideológico feminista, vol. II, Barcelona: Icaria, 2001.

RICON, Luiz Eduardo. **Mini Gurps - O Descobrimento do Brasil**. São Paulo. Devir Livraria Ltda. 1999

RIO, João do. A Alma Encantadora das Ruas: crônicas / João do Rio. - Rios de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Dep. Geral de Doc, e Inf. Cultural, Divisão de Editoração,

1995. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204210/4101365/alma_encant_ruas.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

RODRIGUES, Sonia. **Role playing game e a pedagogia da imaginação no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SALOMÃO, M.M. (2016) **A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos de linguagem**. Veredas, Revista de Estudos Linguísticos, 4. Juiz de Fora, Universidade Federal de Juiz de Fora. p. 61-79.

SANTIAGO, Rosilene Almeida; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas. **A Violência Contra a Mulher: Antecedentes Históricos**. Disponível em: <<https://revistas.unifacs.br/index.php/sepa/article/viewFile/313/261..>>. Acesso em: 04 mai. 2019.

SAUNDERS, Daniel G. **Abusive relationships: Why it's so hard for women to 'just leave'**. 2018. Disponível em: <<https://theconversation.com/abusive-relationships-why-its-so-hard-for-women-to-just-leave-93449>>. Acesso em: 01 mai. 2020.

SCHILLING, Vincent. **The True Story of Pocahontas: historical myths versus sad reality**. Historical Myths Versus Sad Reality. 2017. Disponível em: <https://indiancountrytoday.com/archive/the-true-story-of-pocahontas-historical-myths-versus-sad-reality-WRzmVMu47E6Guz0LudQ3QQ>. Acesso em: 01 mai. 2020.

SCHRUPP, Antje. **Uma Breve História do Feminismo no Contexto Euro-Americano**. São Paulo: Blucher, 2019. 88 p.

SOARES, Magda. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1998.

SPANGLER, Lynn C.. **Television Women from Lucy to Friends: Fifty Years of Sitcoms and Feminism**. Westport, Connecticut, London: Praeger, 2003. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=uVN7IUCaBxIC&oi=fnd&pg=PR9&ots=vuBq0v36wt&sig=qD25AmD759-286znZQjJ2bN7G6k&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 04 mai. 2019.

STOLLER, R. J. **Sex and gender: the development of masculinity and femininity** (1968). Londres: Karnac Books, 1984.

TANNER, L.R., HADDOCK, S.A., ZIMMENNAN, T.S. **Images of couples and families in Disney feature-length animated films**. The American Journal of Family Therapy, 2003. 355-375 p.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: WMF Martins fontes, 2019.

TONN, Theresa. **Disney's Influence on Females Perception of Gender and Love**. Menomonie: University Of Wisconsin Stout, 2008. Disponível em: <http://www2.uwstout.edu/content/lib/thesis/2008/2008tonnt.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2020.

VEUGEN, Connie. **Here Be Dragons: voorgeschiedenis en ontstaan van Adventure Games: Here Be Dragons: advent and prehistory of the Adventure game**. TMG Games. 2004. pp. 77-99

VOGLER, Christopher. **A Jornada do Escritor: Estrutura Mítica para Escritores**. São Paulo: Editora Aleph, 2015.

WILDER, Matthew; FIERSTEIN, Harvey; TONDO, Jerry; SALONGA, Lea; HONG, James. **A Girl Worth Fighting For**. Em *Mulan*. Escrita por Matthew Wilder e David Zippel. Walt Disney: 1998. VHS (2:25). Versão brasileira "Alguém para quem voltar" de Marcelo Coutinho.

Referências Fílmicas

BEAUTY and the Beast. Direção de Gary Trousdale, Kirk Wise. Produção de Don Hahn. Realização de Howard Ashman. Intérpretes: David Ogden Stiers (narração), Paige O'hara, Robby Benson, Richard White, Jerry Orbach, Angela Lansbury, David Ogden Stiers, Bradley Michael Pierce, Jesse Corti, Rex Everhart, Rick Jones. Roteiro: Linda Woolverton. Música: Alan Menken, Howard Ashman. [s.i.]: Walt Disney Feature Animation, Walt Disney Pictures, Silver Screen Partners Iv, 1991. (84 min.), VHS, son., color. Versão brasileira "A Bela e a Fera".

BRAVE. Direção de Mark Andrews, Brenda Chapman, Steve Purcell (codireção). Produção de Katherine Sarafian. Realização de Pete Docter, John Lasseter, Andrew Stanton. Intérpretes: Kelly Macdonald, Billy Connolly, Emma Thompson, Julie Walters, Kevin McKidd, Craig Ferguson, Robbie Coltrane, John Ratzenberger. Roteiro: Mark Andrews, Steve Purcell, Brenda Chapman, Irene Mecchi. Música: Patrick Doyle. [s.i.]: Walt Disney Pictures, Pixar Animation Studios, 2012. (93 min.), DVD, BD, son., color. Versão brasileira "Valente".

FOWLER, Beth; NIXON, Marni; SALONGA, Lea. **Honor To Us All**. Em *Mulan*. Escrita por Matthew Wilder e David Zippel. Walt Disney: 1998. VHS (3:03). Versão brasileira "Honra a todas nós" de Marcelo Coutinho.

FROZEN. Direção de Chris Buck, Jennifer Lee. Produção de Peter del Vecho. Realização de John Lasseter. Intérpretes: Kristen Bell, Jonathan Groff, Santino Fontana, Josh Gad, Idina Menzel, Alan Tudyk. Roteiro: Jennifer Lee. Música: Christophe Beck (orquestral), Kristen Anderson-lopez (canções), Robert Lopez (canções). [s.i.]: Walt Disney Animation Studios, 2013. (102 min.), DVD, BD, son., color.

FOWLER, Beth; NIXON, Marni; SALONGA, Lea. **Honor To Us All**. Em *Mulan*. Escrita por Matthew Wilder e David Zippel. Walt Disney: 1998. VHS (3:03). Versão brasileira "Honra a todas nós" de Marcelo Coutinho.

FROZEN. Direção de Chris Buck, Jennifer Lee. Produção de Peter del Vecho. Realização de John Lasseter. Intérpretes: Kristen Bell, Jonathan Groff, Santino Fontana, Josh Gad, Idina Menzel, Alan Tudyk. Roteiro: Jennifer Lee. Música: Christophe Beck (orquestral), Kristen

Anderson-lopez (canções), Robert Lopez (canções). [s.i.]: Walt Disney Animation Studios, 2013. (102 min.), DVD, BD, son., color.

MOANA. Direção de Ron Clements, John Musker. Produção de Osnat Shurer. Realização de John Lasseter. Intérpretes: Auli'i Cravalho, Dwayne Johnson. Roteiro: Jared Bush. Música: Mark Mancina, Opetaia Foa'i, Lin-manuel Miranda. [s.i.]: Walt Disney Animation Studios, 2016. (107 min.), DVD, BD, son., color. Versão brasileira "Moana - Um Mar de Aventuras".

MULAN. Direção de Tony Bancroft, Barry Cook. Produção de Pam Coats. Intérpretes: Ming-na, Eddie Murphy, B.d. Wong, Miguel Ferrer, Harvey Fierstein, George Takei, Pat Morita, David Ogden Stiers. Roteiro: Rita Hsiao, Chris Sanders, Philip Lazebnik, Raymond Singer, Eugenia Bostwick-singer. Música: Jerry Goldsmith, Matthew Wilder (Letras), David Zippel (Letras). [s.i.]: Walt Disney, 1998. (95 min.), VHS, son., color.

POCAHONTAS. Direção de Mike Gabriel, Eric Goldberg. Produção de James Pentecost. Intérpretes: Irene Bedard, Mel Gibson, David Ogden Stiers, Billy Connolly, Frank Welker, Christian Bale, Linda Hunt. Roteiro: Carl Binder, Susannah Grant, Philip Lazebnik. Música: Alan Menken, Stephen Schwartz. [s.i.]: Walt Disney Feature Animation, Walt Disney Pictures, 1995. (81 min.), VHS, son., color.

SNOW White and the Seven Dwarfs. Direção de David Hand. Produção de Walt Disney. Intérpretes: Adriana Caselotti, Harry Stockwell, Lucille La Verne, Moroni Olsen, Billy Gilbert, Pinto Colvig, Eddie Collins, Otis Harlan, Scotty Matraw, Roy Atwell, Stuart Buchanan. Roteiro: Dorothy Ann Blank, Richard Creedon, Merrill de Maris, Ted Sears, Otto Englander, Earl Hurd, Dick Rickard, Webb Smith. Música: Frank Churchill, Paul Smith, Leigh Harline. [s.i.]: Walt Disney Productions, 1937. (83 min.), VHS, son., color. Versão brasileira "Branca de Neve e os Sete Anões".

THE Little Mermaid. Direção de Ron Clements, John Musker. Produção de John Musker, Howard Ashman. Intérpretes: Jodi Benson, Samuel E. Wright, Pat Carroll, Kenneth Mars, Buddy Hackett, Christopher Daniel Barnes. Roteiro: Ron Clements, John Musker. Música: Alan Menken, Howard Ashman (letras), Gregor Narholz. [s.i.]: Walt Disney Productions, 1989. (83 min.), VHS, son., color. Versão brasileira "A Pequena Sereia".

THE Princess and the Frog. Direção de Ron Clements, John Musker. Realização de Peter del Vecho, John Lasseter. Intérpretes: Anika Noni Rose, Oprah Winfrey, Keith David, Jenifer Lewis, John Goodman, Bruno Campos, Terrence Howard, Tyra Banks. Roteiro: Ron Clements, John Musker, Rob Edwards. Música: Randy Newman. [s.i.]: Walt Disney Pictures, Walt Disney Animation Studios, 2009. (89 min.), DVD, son., color. Versão brasileira "A princesa e o Sapo".

APÊNDICE A - Página 1 da Ficha de Personagem

Ficha de personagem

Nome:

Idade:

Gênero:

Habilidades
Apenas uma habilidade em cada nível

Aprendiz	Praticante	Mestre
☐	☐	☐
☐	☐	☐
☐	☐	☐

foto recente

ASPECTOS FÍSICOS: Descreva esse(a) personagem em detalhes.
Qual sua estatura? Peso? Etnia? Cor do cabelo? Cor dos olhos? Se possui marcas ou tatuagens, quais?

ASPECTOS PSICOLÓGICOS: Como seu(sua) personagem verdadeiramente é?
Quais as suas principais emoções e sentimentos? Como ele(a) se sente com relação às outras pessoas?
Ele(a) é perfeito ou possui falhas? O que faz dele(a) perfeito(a) ou quais as suas falhas?

TREJEITOS: Como seu(sua) personagem se expressa?
Qual a forma que ele(a) se senta? Como ele(a) anda? Se tem manias, quais?

APÊNDICE A² - Página 2 da Ficha de Personagem

VESTIMENTAS: Como seu(sua) personagem está vestido(a)? Qual seu calçado?
Tem algum adereço? Carrega algum objeto especial? Como ele(a) se sente com essa roupa?
Essa roupa transmite sua personalidade?

BREVE HISTÓRICO: Como é o passado do(a) personagem?
Qual o seu círculo social? Com quem ou o que ele(a) convive?

CURRÍCULO: Qual o nível educacional atual de seu(sua) personagem?
Se ele(a) possui experiências profissionais, quais?

OBJETIVO: Qual a motivação de seu(sua) personagem? Seu sonho? Suas ambições?

POPULARIDADE: O que as pessoas pensam sobre seu(sua) personagem?
Ele(a) é aceito(a) no seu círculo social? Ele(a) aparenta ser o que de fato é?

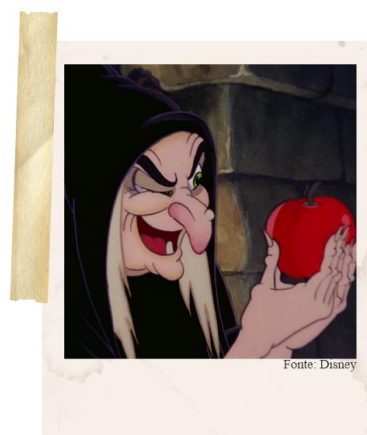
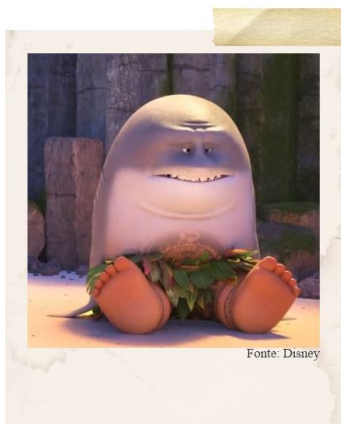
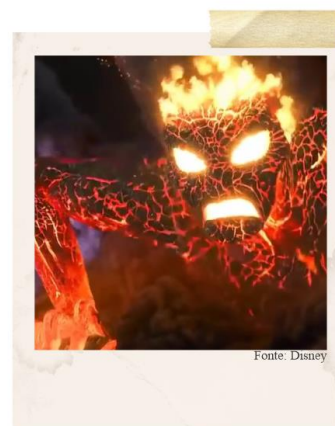
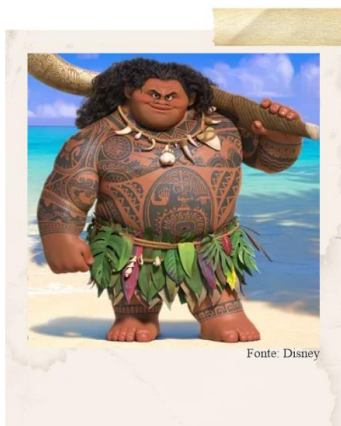
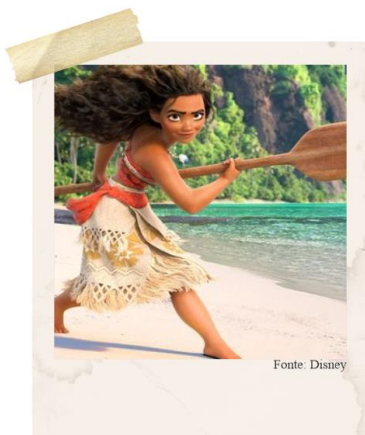
Imagine que seu(sua) personagem está andando por uma rua de maneira despreocupada quando se depara com uma cena: havia 2 rapazes, um deles era muito alto e com início de barba por fazer, loiro de cabelos até o pescoço e magro, cujas roupas pareciam da moda, o outro tinha um tamanho mediano, porém era bem forte, de cabelos negros encaracolados e usava um conjunto de roupas perfeitamente limpo. Eles pareciam mexer com uma moça que estava parada em um ponto de táxi, completamente sozinha.

Seu(sua) personagem percebe que eles estão falando sobre a beleza dela. Uma moça jovem, de altura mediana e traços fortes, acentuados pela maquiagem. Ela vestia minissaia, blusa estampada e sapato alto. Fumava nervosamente, em silêncio, enquanto os rapazes prosseguiram as investidas.

Agora, imagine que seu(sua) personagem vai relatar esse caso para um(a) amigo(a). Conte para essa pessoa:
o que aconteceu a seguir?
O que seu(sua) personagem pensou sobre o caso?
Ele(a) tomou alguma atitude a respeito?
Se sim, qual? Se não, por quê?

*Situação:
o que faria?*

APÊNDICE B – “Fotografias” dos arquétipos de personagem



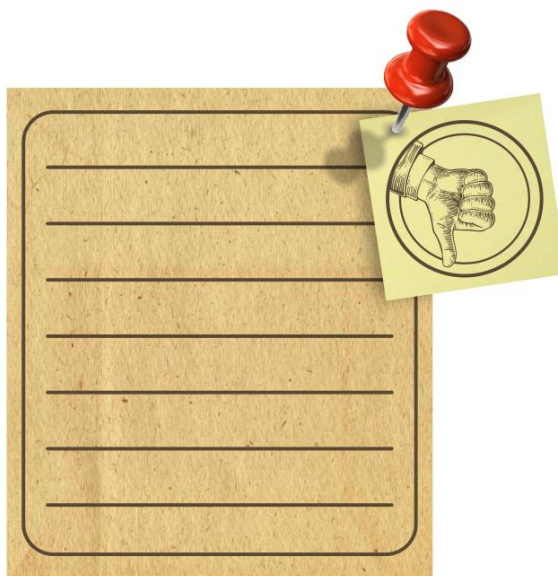
APÊNDICE C – Consolidado personagens planas e redondas

[illegible][illegible]

APÊNDICE D – Modelos de personagens femininas da Disney

Fonte das imagens: Disney

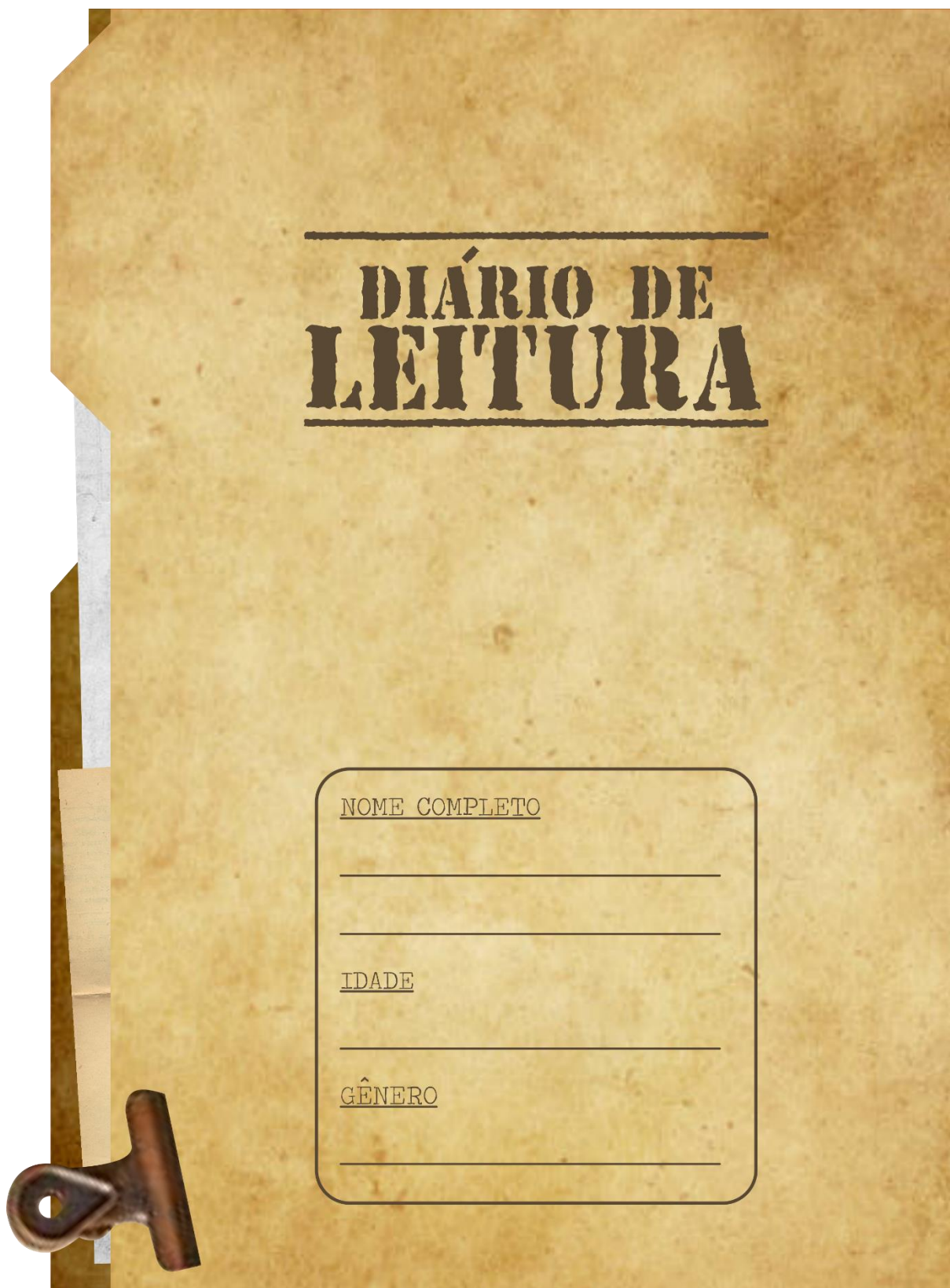
APÊNDICE E - Notas com likes e dislikes

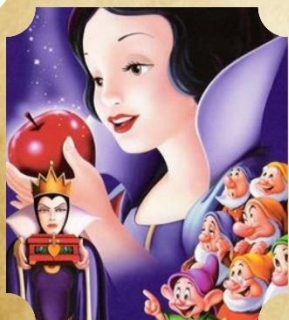
APÊNDICE F - Notas neutras

The image displays eight identical notepad templates arranged in a 4x2 grid. Each template is a rectangular piece of light brown, textured paper with a thin black border. Inside the border, there are eight vertical lines, creating nine columns of varying widths. A red pushpin is pinned to the top right corner of each notepad. The notepads are blank, with no text or markings other than the lines and the pushpin.

APÊNDICE G - Capa para o diário de leitura



APÊNDICE H - “Ingressos” com as sinopses



BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES

Uma rainha má e bela resolve, por inveja e vaidade, mandar matar sua enteada, Branca de Neve, a mais linda de todo o reino. Mas o carrasco que deveria assassiná-la a deixa partir e, durante sua fuga pela floresta, ela encontra a cabana dos sete anões, que trabalham em uma mina e passam a protegê-la. Algum tempo depois, quando descobre que Branca de Neve continua viva, a Bruxa Má disfarça-se e vai atrás da moça com uma maçã envenenada, que faz com que Branca de Neve caia em um sono profundo até o dia em que um beijo do amor verdadeiro a faça despertar.

ADOROCINEMA



MOANA - UM MAR DE AVENTURAS

Moana Waialiki é uma corajosa jovem, filha do chefe de uma tribo na Oceania, vinda de uma longa linhagem de navegadores. Querendo descobrir mais sobre seu passado e ajudar a família, ela resolve partir em busca de seus ancestrais, habitantes de uma ilha mítica que ninguém sabe onde é. Acompanhada pelo lendário semideus Maui, Moana começa sua jornada em mar aberto, onde enfrenta terríveis criaturas marinhas e descobre histórias do submundo.

ADOROCINEMA

APÊNDICE I - Modelo preliminar da ficha de personagem

Ficha de personagem

Nome da personagem: _____

Idade: _____ Gênero: _____

Habilidades:

	Aprendiz	Praticante	Mestre

Foto atual

Características físicas
Estatura, peso, cor do cabelo, cor da pele, cor dos olhos...

Vestuário
Como a personagem está vestida? O que ela carrega?

Breve histórico
Fale sobre o passado da personagem, sobre seu círculo social, com quem ela convive...

Trejeitos
Forma como sua personagem fala, senta, anda...

Curriculo
Fale sobre nível educacional, experiências profissionais...

Psicológico
Descreva humor, atitudes, sentimentos...

Objetivo principal
Qual a motivação de sua personagem?

Popularidade
O que as pessoas acham sobre sua personagem?
