



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO  
CAMPUS DE UBERABA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)**



**Ana Paula de Jesus Silva**

**LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA:  
OS CONTOS DE AUTORIA FEMININA**

**Uberaba  
2023**

**ANA PAULA DE JESUS SILVA**

**LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA:  
OS CONTOS DE AUTORIA FEMININA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS), Campus de Uberaba, UFTM, para a defesa, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/ UFTM-Uberaba.

Área de Concentração: Linguagens e letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos Literários

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Fani Miranda Tabak

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Deolinda de Jesus Freire

**Uberaba  
2023**

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro**

|       |   |
|-------|---|
| S5781 | Silva, Ana Paula de Jesus<br>Leitura literária na escola: os contos de autoria feminina / Ana Paula de Jesus Silva. -- 2023.<br>120 p.<br><br>Dissertação (Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional) --<br>Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2023<br>Orientadora: Profª. Dra. Fani Miranda Tabak<br>Coorientadora: Profª. Dra. Deolinda de Jesus Freire<br><br>1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Contos. 4. Escritoras<br>brasileiras. 5. Base Nacional Comum Curricular. I. Tabak, Fani Miranda.<br>II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.<br><br>CDU 028(07) |
|-------|---|

**ANA PAULA DE JESUS SILVA**

**LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA:  
OS CONTOS DE AUTORIA FEMININA**

Área de Concentração: Linguagens e letramentos

Linha de Pesquisa: Estudos Literários

Banca Examinadora:

Presidente/Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Fani Miranda Tabak

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Uberaba

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Deolinda de Jesus Freire

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Uberaba

Prof. 1: Dr<sup>ª</sup> Maria Eunice Vidal

Instituição: Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM – Uberaba

Prof. 2: Dr<sup>ª</sup> Eliana Nagamini

Instituição: Faculdade de Tecnologia de São Paulo – FATEC SP

Resultado:

ANA PAULA DE JESUS SILVA

**LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: OS CONTOS DE AUTORIA FEMININA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração “Linguagens e Letramentos” (Linha de Pesquisa: Estudos Literários) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba-MG, 29 de setembro de 2023

**Banca Examinadora:**

Dr.<sup>a</sup> Fani Miranda Tabak – Orientadora  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr.<sup>a</sup> Deolinda de Jesus Freire – Coorientadora  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr.<sup>a</sup> Maria Eunice Barbosa Vidal  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dr.<sup>a</sup> Eliana Nagamini  
Faculdade de Tecnologia de São Paulo



Documento assinado eletronicamente por **DEOLINDA DE JESUS FREIRE, Professor do Magistério Superior**, em 02/10/2023, às 10:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARIA EUNICE BARBOSA VIDAL, Coordenador(a) do Programa de Mestrado Profissional em Letras**, em 13/11/2023, às 13:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **FANI MIRANDA TABAK, Coordenador(a) do Programa de Mestrado Profissional em Letras Substituto(a)**, em 13/11/2023, às 14:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliana Nagamini, Usuário Externo**, em 28/11/2023, às 15:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 165, de 16 de junho de 2023](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.uftm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1099452** e o código CRC **75D609A6**.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores que compõem o quadro do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), campus Uberaba. Mesmo em um ambiente remoto, agradeço pelos ricos momentos de aprendizagem e pela partilha de saberes.

Às minhas orientadoras, Prof.<sup>a</sup> Dra. Fani Miranda Tabak e Prof.<sup>a</sup> Dra. Deolinda de Jesus Freire, obrigada pelos ensinamentos, parceria, paciência e por conduzirem a orientação dessa dissertação com tanto zelo e responsabilidade.

A CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Aos meus queridos colegas de mestrado, que foram fundamentais nesse processo. Dividir as angústias com vocês tornou a caminhada mais leve. Em especial à minha parceira de trabalhos, Sandra Leite Martins.

Ao corpo docente e gestores da escola onde leciono, Escola Estadual Prof.<sup>a</sup> Djanira Velho, por me apoiarem e também se engajarem com as atividades. Em especial à minha amiga de trabalho, Janaína Alves de Freitas.

E aos meus familiares que foram incentivadores fiéis na minha caminhada e sempre me ofertaram palavras de apoio.

## RESUMO

Pertencente à linha de pesquisa “Estudos Literários”, do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFTM), de Uberaba, esta dissertação tem como objetivo investigar e discutir as possíveis lacunas na abordagem da leitura literária na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que é referência para a elaboração dos currículos educacionais de estados e municípios do Brasil. Partindo dos pressupostos da leitura compartilhada sugerida por Solé, visamos a abordagem de contos em sala de aula, uma vez que se trata de um gênero literário com bastante capacidade para atrair, estimular e aguçar o interesse dos jovens pela leitura. Além disso, a escolha de narrativas breves não se deu de forma aleatória, o objetivo é aproximar-se de contos de autoria feminina, tendo em vista o apagamento, ao longo dos tempos, da escrita literária feita por mulheres. Dessa forma, trabalhar a autoria literária feminina também é uma maneira de mobilizar, nos alunos, a empatia e o senso crítico por meio do enredo, espaços e personagens abordadas, contribuindo com as investigações acadêmicas nessa área. Para a proposta aqui delimitada, foram selecionados os contos “Gesso”, de Jarid Arraes; e “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo. Portanto, pretende-se, por meio desta dissertação, encontrar alternativas para o trabalho com a Literatura em sala de aula, objetivando o desenvolvimento da leitura a partir da autoria feminina. Espera-se que o aluno desenvolva a empatia e o senso crítico por meio de enredo, espaços e personagens nos contos literários que serão abordados durante a pesquisa. O desenvolvimento do projeto estará ancorado nos pressupostos teóricos em que se inserem a BNCC, o letramento literário, o gênero conto e a Literatura de autoria feminina, nomeadamente: Brasil (2018), Candido (1995), Cosson (2009), Dalcastagné (2010), Gotlib (2006), Hooks (2000), Langlade & Rouxel (2004); Perrone-Moisés (2016), Petit (2008; 2009), Rossini (2016), Tabak (2021), Xavier (2021), Zolin (2009), além de outros textos relacionados à temática.

**PALAVRAS-CHAVE:** BNCC; Estudos Literários; Letramento Literário; Contos; Autoria Feminina.

## ABSTRACT

Belonging to the research line of “Literary Studies”, of the Professional Master’s Program in Literature (PROFLETRAS/UFTM), in Uberaba, this dissertation aimed to investigate and discuss possible gaps in the approach to literary reading in the National Common Curricular Base (BNCC), a document that is a reference for the preparation of educational curricula for states and municipalities in Brazil. Based on the assumptions of shared reading suggested by Solé, we aim to approach short stories in the classroom, since it is a literary genre with great capacity to attract, stimulate and sharpen young people's interest in reading. Furthermore, the choice of these narratives was not random, the objective is to get closer to stories written by women, taking into account the erasure, over time, of literary writing done by women. In this way, working on female literary authorship is also a way of mobilizing empathy and critical sense in students through the plot, spaces and characters covered, contributing to academic investigations in this area. For the proposal outlined here, the short stories “Gesso”, by Jarid Arraes; and “Olhos d’água”, by Conceição Evaristo. Therefore, through this dissertation, we intend to find alternatives for working with Literature in the classroom, aiming to develop reading from female authors. The student is expected to develop empathy and critical thinking through the plot, spaces and characters in the literary stories that will be covered during the research. The development of the project will be anchored in the theoretical assumptions in which the BNCC, literary literacy, the short story genre and Literature written by women are inserted, namely: Brazil (2018), Candido (1995), Cosson (2009), Dalcastagné (2010), Gotlib (2006), Hooks (2000), Langlade & Rouxel (2004); Perrone-Moisés (2016), Petit (2008; 2009), Rossini (2016), Tabak (2021), Xavier (2021), Zolin (2009), as well as Other texts related to the topic.

**KEYWORDS:** BNCC; Literary Studies; Literary Literacy; Tales; Female Authorship.



## LISTA DE IMAGENS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Trecho de texto literário e atividade .....                     | 28 |
| Figura 2 - Continuação de trecho de texto literário e atividade .....      | 29 |
| Figura 3 - Análise linguística a partir de trecho de texto literário ..... | 29 |
| Figura 4 - Marcas de expressividade em texto literário .....               | 30 |
| Figura 5 - Autores literários como pretexto para o gênero biografia .....  | 31 |
| Figura 6 - O poema e a linguagem conotativa .....                          | 32 |
| Figura 7 - Atividade com o poema e a linguagem conotativa .....            | 32 |
| Figura 8 - Pré-leitura do conto .....                                      | 63 |
| Figura 9 - Pesquisa .....  | 64 |
| Figura 10 - Anotações sobre a pesquisa.....                                | 65 |
| Figura 11 - Anotações sobre a pesquisa.....                                | 66 |
| Figura 12 - Escultura de gesso .....                                       | 68 |
| Figura 13 - Escultura de gesso .....                                       | 69 |
| Figura 14 - Visita à igreja Bom Jesus da Cana Verde .....                  | 72 |
| Figura 15 - Visita à igreja Bom Jesus da Cana Verde .....                  | 73 |
| Figura 16 - Visita à igreja Bom Jesus da Cana Verde .....                  | 74 |
| Figura 17 - Visita à igreja Bom Jesus da Cana Verde .....                  | 75 |
| Figura 18 - Final de narrativa .....                                       | 77 |
| Figura 19 - Reconto Jarid Arraes .....                                     | 80 |
| Figura 20 - Continuação reconto Jarid Arraes .....                         | 81 |
| Figura 21 - Exposição .....  | 82 |
| Figura 22 - Ancestralidade .....   | 87 |
| Figura 23 - Caderno aluno .....  | 89 |
| Figura 24 - Continuação do caderno do aluno .....                          | 90 |
| Figura 25 - Obra de arte <i>Olhos d'água</i> .....                         | 91 |
| Figura 26 - Obra de arte de Adriana Varejão .....                          | 92 |

|   |    |
|---|----|
| Figura 27 - Obra de arte de Adriana Varejão ..... | 92 |
| Figura 28 - Obra de arte de Banksy .....          | 93 |
| Figura 29 - A arte em azulejos.....               | 94 |
| Figura 30 - A arte em azulejos .....              | 95 |
| Figura 31 - A arte em azulejos .....              | 96 |

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>10</b> |
| <b>2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A LEITURA LITERÁRIA NA PERSPECTIVA DO GÊNERO CONTO E AS NARRATIVAS DE AUTORIA FEMININA.....</b> | <b>14</b> |
| 2.1 BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE A BNCC E A LITERATURA .....  | 14        |
| 2.2 A LEITURA LITERÁRIA.....  | 17        |
| 2.3 A ESCOLHA DO GÊNERO CONTO.....  | 20        |
| 2.4 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA .....   | 22        |
| 2.5 A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA.....   | 22        |
| 2.6 A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NO CONTEXTO ESCOLAR .....  | 26        |
| 2.7 O GÊNERO CONTO .....  | 34        |
| 2.8 A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA E O <i>CORPUS</i> .....  | 36        |
| 2.8.1 Jarid Arraes .....  | 36        |
| 2.8.2 O conto “Gesso”.....  | 37        |
| 2.8.3 Conceição Evaristo .....  | 39        |
| 2.8.4 Conto “Olhos d’água” .....  | 40        |
| 2.9 A LEITURA A PARTIR DA PERSPECTIVA DO FOCO NARRATIVO .....   | 41        |
| 2.10 RELAÇÕES ENTRE OS CONTOS: “GESSO” E “OLHOS D’ÁGUA”.....  | 45        |
| <b>3 O PLANEJAMENTO .....</b>   | <b>48</b> |
| 3.1 INTRODUÇÃO E CRONOGRAMA .....   | 48        |
| 3.2 ATIVIDADES COM O CONTO “GESSO”.....   | 49        |
| 3.2.1 O que sugere o título do conto?.....  | 49        |
| 3.2.2 Validação dos aspectos supramencionados.....  | 50        |
| 3.2.3 Que tal fazer uma escultura de gesso?.....  | 51        |
| 3.2.4 Uma visita guiada .....   | 51        |
| 3.2.5 Leitura do conto.....   | 52        |
| 3.2.6 Conversando sobre o conto.....  | 53        |
| 3.2.7 Jogo das ações narrativas .....   | 54        |
| 3.2.8 Jogo da ficção.....   | 54        |
| 3.3 ATIVIDADES COM O CONTO “OLHOS D’ÁGUA” .....   | 55        |
| 3.3.1 O título como guia de leitura .....   | 55        |
| 3.3.2 Pintando os “olhos d’água” .....  | 56        |
| 3.3.3 Leitura do conto.....   | 56        |

|  |            |
|--|------------|
| 3.3.4 Comentários pós-leitura.....                                       | 56         |
| 3.3.5 Pesquisa .....   | 57         |
| 3.3.6 Escrivência .....  | 57         |
| 3.3.7 Criação de uma obra de arte .....                                  | 57         |
| 3.3.8 Exposição das obras de artes .....                                 | 58         |
| 3.3.9 Encontrando pontos de leitura entre “Olhos d’água” e “Gesso” ..... | 58         |
| <b>4 APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS: O PLANO EM AÇÃO .....</b>       | <b>60</b>  |
| 4.1 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA E CONTEXTO SOCIAL .....                       | 60         |
| 4.2 RELATÓRIO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES – “GESSO” .....                | 62         |
| 4.2.1 Primeira atividade .....   | 62         |
| 4.2.2 Segunda atividade.....   | 66         |
| 4.2.3 Terceira atividade.....  | 67         |
| 4.2.4 Quarta atividade.....  | 69         |
| 4.2.5 Jogo das ações narrativas .....                                    | 75         |
| 4.2.6 Sexta atividade .....  | 78         |
| 4.3 RELATÓRIO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES – “OLHOS D’ÁGUA” .....         | 83         |
| 4.3.1 Primeira atividade .....   | 83         |
| 4.3.2 Segunda atividade.....   | 83         |
| 4.3.3 Terceira atividade.....  | 84         |
| 4.3.4 Quarta atividade.....  | 85         |
| 4.3.5 Quinta atividade .....   | 86         |
| 4.3.6 Sexta atividade.....   | 91         |
| 4.3.7 Finalização .....  | 96         |
| <b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                       | <b>98</b>  |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>                                  | <b>100</b> |
| <b>APÊNDICE A - PLANO DE INTERVENÇÃO .....</b>                           | <b>104</b> |
| <b>APÊNDICE B – CADERNO DE ATIVIDADES.....</b>                           | <b>109</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação surgiu a partir das nossas inquietações a respeito da formação de leitores no Brasil. Como professora da rede de ensino pública e privada, pude observar que os dois contextos escolares trazem problemas quanto à formação de um leitor efetivo, capaz de atribuir sentido ao texto, refletir sobre ele e usá-lo em sua prática social.

Atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade pelo desenvolvimento da leitura no Brasil é deixar de observar uma realidade social que, infelizmente, não valoriza o ato de ler. A linguagem é extremamente importante para reconhecê-lo humano e a linguagem verbal é a mais utilizada pelo homem. O texto é o registro que reflete a manifestação da mentalidade humana por meio do código escrito, e ler não se trata apenas de decifrar esse código verbal, mas de estabelecer ligações com as mais diversas manifestações culturais, descobrindo sentidos e tomando posições. É justamente essa interação com o texto que engendra um leitor eficiente.

Outra justificativa que atrapalha o desenvolvimento da leitura literária no Brasil é o fato de que os alunos estão mais acostumados com os textos veiculados pela internet, que geralmente são mais curtos e simples. Os textos literários costumam ter uma linguagem mais elaborada, com uma riqueza de sentidos, e um leitor não habituado com esse tipo de leitura, num primeiro momento, não se interessará em realizá-la.

Vale ressaltar que a prática de leitura literária não depende integralmente das ações desenvolvidas no ambiente escolar, o contato com pais, parentes, amigos e professores, que também são leitores, além de bibliotecas e o acesso à internet, entre outros fatores, são influências possíveis. No entanto, as escolas em que o livro é mais valorizado conseqüentemente terão mais sucesso.

A leitura literária possibilita que o sujeito interaja com o meio em que vive, contribuindo para que ele se assume como sujeito ativo, crítico e formador de sua história. É importante ressaltar que não pretendemos valorizar uma cultura em detrimento de outra, pelo contrário, todas as culturas e manifestações culturais são importantes para uma sociedade, no entanto, como aponta Bordini e Aguiar (1988, p.12):

Isso quer dizer que, ao se valorizar todas as expressões culturais dominadas, não se está pretendendo limitar as classes populares ao conhecimento já adquirido no grupo. O que se propõe é abrir-lhes o leque de opções de modo a atuar efetivamente na vida social e não apenas como massa de manobra, uma vez que elas passam a ser capazes de jogar com as mesmas armas.

Portanto, proporcionar o alcance de todas as camadas sociais à cultura letrada é permitir que todos tenham as mesmas condições, ou seja, é dizer que a escola está cumprindo com a sua função. É claro que a escola precisa envolver diversas práticas letradas, pois somente assim os jovens compreenderão as diferenças, mas é fundamental formar o jovem em sua totalidade para que, de fato, ele seja capaz de refletir sobre suas condições e fazer escolhas.

O texto é fundamental para o diálogo entre o indivíduo e o mundo e a maior vantagem da leitura literária é esta: é a única forma de leitura que provavelmente não esqueceremos. Dificilmente vamos nos lembrar dos relatórios e dos textos instrutivos que já lemos, eles nunca pertencerão à nossa memória subjetiva. Mas certamente nos lembraremos de uma leitura literária que mudou o nosso olhar sobre o mundo.

Nesse contexto, é importante citar o último documento orientador para as escolas públicas e privadas: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento foi criado com o objetivo de nortear o ensino em todo o território brasileiro, porém, sua abordagem quanto à leitura do texto literário ainda é deficiente, uma vez que não traz as especificidades do objeto literário para a discussão. Logo, para o professor, principalmente aqueles que não conhecem o texto literário, a orientação torna-se vaga, não contribuindo de forma efetiva para o trabalho com a Literatura em sala de aula.

Dessa forma, contribuir com a formação de leitores é o objetivo fundamental desta dissertação. Por meio das estratégias de leitura compartilhada, a intenção é mostrar como a leitura se processa e como o leitor pode alcançar a compreensão profunda do texto, assim, oferecer mecanismos para que o aluno compreenda além da palavra, no sentido de sua formação e humanização como leitor. Além disso, a escolha por Literatura de autoria feminina está relacionada ao desejo de proporcionar um contexto de maior veiculação de textos literários produzidos por mulheres, ainda que estejamos longe de uma equidade de gênero.

Outro ponto importante é a representatividade das personagens femininas que também aumentou e como isso se faz necessário no contexto escolar atual, porque possibilita um maior reconhecimento das meninas com as vivências das personagens e, para os meninos, a possibilidade de adquirir um senso mais justo de igualdade de gênero e respeito pela diversidade.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) é um documento oficial que norteia e orienta a prática do ensino nas escolas brasileiras. Embora os estados sejam autônomos para

também instituírem suas propostas educacionais, como o Currículo Paulista, estas trazem como principal fundamento a BNCC. Em sua última versão a BNCC, atualizada em 2018, aponta que uma de suas finalidades é definir as competências gerais que deverão ser trabalhadas ao longo da educação básica e que constrói sua base em marcos legais anteriores, como a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases (1996), além de outras diretrizes colocadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), conforme consta no documento:

(...) consoante aos marcos legais anteriores, o PNE (Plano Nacional de Educação) afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2018, p.12)

Os documentos oficiais são importantes para pensarmos o lugar da Literatura nas modalidades do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na BNCC, por exemplo, a Literatura é parte integrante da disciplina de Língua Portuguesa e, muitas vezes, é utilizada como pretexto para o ensino de gramática num viés prescritivo, ou ainda associado ao eixo leitura, que compreende as práticas de linguagem decorrentes da interação ativa e social do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos.

Percebe-se enquanto problema, articulado à BNCC e a outros documentos anteriores como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a carência de abordagem eficiente de textos literários, se considerarmos as bases metodológicas de um processo de ensino e aprendizagem pautado, principalmente, no letramento literário. Nesse sentido, esta dissertação pretende discutir, a partir dos documentos supramencionados, as possíveis deficiências na abordagem da leitura literária nos anos finais do Ensino Fundamental, focalizando, sobretudo, o 9º ano dessa modalidade de ensino. Além disso, com base nessas discussões, foi proposto e aplicado um projeto de intervenção de leitura literária para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual, situada na zona urbana do município de Ribeirão Preto/SP.

Para uma melhor exposição desta pesquisa, organizamos a dissertação em três capítulos, além dessa introdução e das considerações finais. O segundo capítulo, intitulado “Os documentos oficiais e a leitura literária na perspectiva do gênero conto e as narrativas de autoria feminina”, apresenta os contos de autoria feminina que serão utilizados durante a pesquisa, as bases metodológicas do letramento literário e das estratégias de leitura, além das competências que mais se relacionam ao desenvolvimento do projeto, dentre as dez competências gerais definidas pela BNCC. Nesse sentido, baseamos o capítulo nas discussões dos desafios da leitura literária no ambiente escolar, na abordagem insuficiente da BNCC quanto ao trabalho de

Literatura e os motivos quanto à escolha do gênero conto de autoria feminina para o desenvolvimento da pesquisa. Além disso, expomos uma análise sobre a maneira escassa que a Literatura está presente na apostila *Aprender Sempre*, utilizada até o ano de 2022, em todo o estado de São Paulo.

No terceiro capítulo, intitulado “O planejamento”, abordamos o planejamento e as propostas de atividades que embasam o Caderno de Atividades, principal recurso para o desenvolvimento de nossa pesquisa, além de um detalhamento de todas as orientações. Ressaltamos que o Caderno de Atividades é apenas uma sugestão de trabalho para a leitura literária em sala de aula, portanto, o professor é livre para segui-lo ou adaptá-lo às suas realidade e proposições. Dando continuidade às discussões levantadas no decorrer da pesquisa, o quarto capítulo, “Aplicação das atividades propostas: o plano em ação” relata a aplicação do Caderno de Atividades na escola e nas turmas escolhidas, os questionamentos levantados pelos alunos e se, de fato, houve uma sensibilização do alunado diante de tudo que foi trabalhado.

Nas considerações finais, apontamos algumas conclusões acerca dos resultados obtidos e retomamos o debate sobre a importância da Literatura de autoria feminina no ambiente escolar, uma vez que ela ainda não ganhou a notoriedade merecida.



## 2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A LEITURA LITERÁRIA NA PERSPECTIVA DO GÊNERO CONTO E AS NARRATIVAS DE AUTORIA FEMININA

### 2.1 BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE A BNCC E A LITERATURA

Nossa dissertação apresenta atividades de leitura e letramento literário com narrativas de autoria feminina. Para tanto, foram selecionados contos das escritoras Conceição Evaristo e Jarid Arraes abrigados, respectivamente, nas coletâneas *Olhos D'Água* (2016) e *Redemoinho em Dia Quente* (2019). Foram articulados, como base metodológica, os pressupostos do letramento literário (Cosson, 2009), estratégias de leitura (Solé, 1998) e 4 (quatro) competências gerais dentre as 10 (dez) propostas pela BNCC. São elas: as competências de número 1 (um), 3 (três), 6 (seis) e 7 (sete), quais sejam:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, 2018, p.9).

Considerando os pressupostos metodológicos postulados por essas competências gerais da BNCC, construímos e aplicamos uma intervenção partindo da seguinte pergunta: como o desenvolvimento da leitura literária com os contos selecionados contribui para o desenvolvimento das competências propostas pela BNCC?

Para responder a esse questionamento, partimos da hipótese de que a leitura literária é um instrumento importante não somente para a formação dos jovens leitores, mas para os próprios professores que, muitas vezes, desconhecem a natureza do texto literário, seu caráter ficcional, poético e artístico. Além disso, um dos pressupostos teóricos da BNCC é garantir a equidade, não esquecendo o respeito à diversidade, dessa forma, os contos das autoras selecionadas promovem o contato com uma produção estética própria que enriquece o diálogo que poderá ser estabelecido entre o leitor e o texto literário. Vale ressaltar ainda que a leitura

literária é capaz de propiciar uma experiência estética, mediante as práticas de letramento literário, compreendido como “[...] o processo de apropriação da Literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67).

Ademais, as histórias narradas podem possibilitar aos alunos o conhecimento de experiências vivenciadas por outros, representados na narrativa por personagens e narrador, e, com isso, buscar compreender suas próprias experiências e criar possibilidades de transformação do mundo que os cerca. Este trabalho partiu da observação do contexto escolar, especialmente da percepção de que há uma exploração insuficiente da Literatura no Ensino Fundamental nos anos finais, e na busca de alternativas para superar essa falha. Vários autores se debruçaram sobre essa lacuna existente nas práticas de leitura literária no contexto escolar brasileiro, tais como: Graça Paulino, Marisa Lajolo, Regina Zilberman, Rildo Cosson, William Roberto Cereja, dentre outros. Apesar da vasta matéria para reflexão crítica sobre o assunto ofertada por esses professores-pesquisadores, é preciso considerar que, com o tempo, vão emergindo novos objetos pedagógicos no contexto da educação básica, que convocam os educadores desse campo a construir novos caminhos de investigação para o processo de aprendizagem da leitura literária. Ademais, hoje temos de considerar esses aspectos com os efeitos da pandemia COVID 19 e de todas as implicações que esse momento global nos lega na educação.

A Literatura corresponde à área de Língua Portuguesa na grande área Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Os eixos de integração considerados no documento de Língua Portuguesa são aqueles que correspondem às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Essas práticas são importantes porque ampliam o letramento, contribuem com o domínio da habilidade de produzir textos, reforçam as práticas orais e promovem discussões, além de permitirem uma reflexão sobre os usos que se faz da língua. No entanto, elas poderiam também ser articuladas ao ensino da Literatura, uma vez que não há menções específicas a essa área no documento e o único momento em que aparece é relacionada ao eixo leitura, em que se aborda sobre a fruição estética de textos e obras literárias, numa abordagem insuficiente, sem qualquer envolvimento com as competências gerais, que são o cerne do documento.

Sendo assim, faz-se necessário refletir sobre as orientações da BNCC quanto às práticas de leitura do texto literário, já que se trata de um documento nacional que rege o que é ou não importante para trabalhar em sala de aula, sendo também uma referência obrigatória para

estados e municípios. E embora coloque que 40% do currículo é aberto às especificidades de cada região, não podemos deixar de mencionar que a Base é subordinada às recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), às avaliações nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Portanto, ela acaba definindo um currículo único, uma vez que estar vinculada às avaliações sistêmicas coloca o seu objetivo focado em resultados. Assim, ao focar o seu objetivo em resultados de avaliações nacionais e de grandes vestibulares, vem à tona o abismo educacional existente entre as escolas públicas e privadas no Brasil, contribuindo ainda mais para um ensino desigual.

É evidente que a BNCC não pode ser o único documento orientador do planejamento do professor, porém, como introduzir a Literatura em sala de aula, se o professor não dispõe de materiais para auxiliá-lo, e se mesmo os livros didáticos utilizados no dia a dia escolar pouco diferenciam a abordagem, já que estão relacionados com a Base?

Além disso, a BNCC aponta que o objetivo norteador de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental é garantir que todos tenham “[...] o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento.” (Brasil, 2018, p.63). Evidenciando, mais uma vez, que a Língua Portuguesa é voltada ao uso, à comunicação, ao acesso à informação e produção de conhecimento, não cabendo a Literatura nessa formação.

Em seu ensaio “A Literatura e a formação do homem”, Antônio Candido afirma que “[...] a Literatura é, sobretudo uma forma de conhecimento, mais do que uma forma de expressão e uma construção de objetos semiologicamente autônomos.” (1999, p.85). Portanto, diferente do tratamento que a BNCC propõe a essa Arte, a Literatura é sim importante para o acesso à informação e construção de conhecimento, sendo útil à vivência em sociedade principalmente à construção e ao exercício da cidadania, tão alardeados em documentos oficiais.

Dessa forma, como citado anteriormente, somente as competências gerais não dão conta de suprir as lacunas de um ensino de Literatura mais eficiente e articulado à BNCC, e quando observamos as competências específicas para a área de Língua Portuguesa no Ensino

Fundamental dos anos finais, nota-se apenas uma competência que envolve a Literatura, conforme consta:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a Literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a Literatura. (Brasil, 2018, p.87).

Portanto, um caminho viável é focar nas competências socioemocionais, que também estão no documento, e objetivam a formação de um cidadão observador, crítico, capaz de resolver problemas, trabalhar em equipe, argumentar, defender pontos de vista e respeitar o outro. Ademais, trazer a Literatura para a sala de aula possibilita que o aluno desenvolva a empatia, a consciência social e muitas outras competências socioemocionais, visto que a imersão no mundo literário torna possível conhecer realidades completamente diferentes e aprender a respeitá-las.

Além disso, a Literatura é uma manifestação artística que nos faz compreender o contexto histórico, cultural e social de um povo, é através dela que podemos observar especificidades de uma sociedade, ou seja, valores, ideologia e relações de poder. Portanto, dentro desse campo amplo da Literatura, trabalhar contos de autoria feminina é uma forma de proporcionar aos alunos uma nova leitura de mundo e perceber o lugar, ou o não-lugar, que a mulher ocupa na sociedade, sendo silenciada de várias formas.

## **2.2 A LEITURA LITERÁRIA**

Em nosso trabalho, optamos pela expressão leitura do texto literário em detrimento da expressão “ensino de Literatura” tendo em vista que entendemos que “ensinar” se aproxima de práticas que pouco contribuem para o letramento literário, por exemplo, a feitura de lista de autores ou de obras, de ficha de leituras com levantamento de elementos da narrativa, dentre outras. Já o ato de “ler” é diferente, a escola ensina, mas não lê, por uma diversidade de motivos. Assim, investir na leitura literária possibilita a formação de jovens leitores e amplia seu conhecimento cultural, tornando-os capazes de se apropriarem e transformarem a realidade em que vivem e exercendo a cidadania de modo que estejam mais preparados para vida em sociedade. A leitura em nossa visão das práticas implementadas desenvolve a empatia por meio

das personagens abordadas nos contos e contribui com ações que favorecem o letramento literário para formar leitores nos anos finais do Ensino Fundamental.

A BNCC é a responsável por enumerar as áreas do conhecimento, definindo competências e habilidades que devem nortear o ensino. De acordo com o documento, o conceito de competência pode ser definido como:

“[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (Brasil, 2018, p.8).

Para cada área da BNCC (2018) proposta para o Ensino Fundamental Anos Finais – respectivamente, Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso –, existem competências específicas. Para o nosso projeto, além das competências gerais, consideramos as específicas da área de Linguagens, particularmente, aquelas relacionadas ao Campo artístico-literário. Isso porque as competências e habilidades da BNCC são organizadas em relação aos seus Campos de atuação social, quais sejam: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública.

Segundo a BNCC a seleção desses campos:

[...] deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (Brasil, 2018, p.84).

Destacamos, portanto, que as práticas de leitura da Literatura inserem-se essencialmente no Campo artístico-literário, o qual possui 13 (treze) habilidades para o Ensino Fundamental Anos Finais. Estas, para a BNCC, “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p.29). Dentre àquelas que compõem o Campo artístico-literário dos Anos Finais, pretendemos mobilizar em nossa proposta de intervenção, sobretudo, as duas habilidades que se seguem:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e

considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. (BRASIL, 2018, p.157).

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de Literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (Brasil, 2018, p.159).

Para embasar a proposta, buscou-se referências em alguns estudiosos do ensino de Literatura e formação de leitores, tais como: Candido (1995), Cosson (2009), Gotlib (2006), Langlade & Rouxel (2004); Perrone-Moisés (2016), Petit (2008; 2009), Solé (1998), além de artigos relacionados à temática. A Literatura não pode ser deixada de lado no Ensino Fundamental ou ser ainda objeto de estudos para fins universitários no Ensino Médio, uma vez que é um campo fundamental para contribuir com a construção de concepção de mundo do aluno. Assim como coloca Antônio Cândido em “A Literatura e a formação do homem”, ela tem função transformadora visto que:

mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. (Candido, 1972, p. 4)

Logo, a Literatura é humanizadora e o texto literário no ambiente escolar não deve ser usado como pretexto para a realização de outras atividades que não envolvam leitura mais profunda. Afinal, seu uso para a realização de exercícios de análise linguística, por exemplo, torna o texto ficcional enfadonho e sem importância, reforçando a ideia de que ele só serve para observação das habilidades linguísticas, para o ensino de gramática e para a prática de leitura e interpretação de texto, fazendo com que seu uso em sala de aula seja pouco prazeroso para os alunos. Somado a isso, vale mencionar também situações em que o texto literário é abordado por meio das fichas de interpretação, com identificações de título, nome do autor e descrição dos personagens e narrador.

Desse modo, utilizar o texto literário com a finalidade de exploração das potencialidades da linguagem, ou ainda como algo prazeroso, que facilita a compreensão da realidade são ações que podem tirar, segundo Cosson (2014, p.16) “[...] a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada [...]”. Conforme já justificado, essa reflexão revela atritos com a própria BNCC (2018) e com os livros didáticos, assim, “[...] a Literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo” (Cosson, 2014, p.20).

É imprescindível, na prática pedagógica, o contato com o texto literário na íntegra, desvinculado de uma preocupação apenas conteudista. Na visão de Cosson (2011, p. 103), a escolarização pode estar acontecendo da maneira errada ao utilizar um texto literário deturpando-o, falseando-o e utilizando-o somente como ferramenta pedagógica. Sem contar que a leitura literária requer uma atualização constante do leitor em relação ao universo literário, já que consiste em uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras. Portanto, o maior objetivo da Literatura em sala de aula é a formação de leitores capazes de se inserirem em uma comunidade, manipulando instrumentos culturais e construindo com eles sentido para si e para o mundo em que vivem.

### **2.3 A ESCOLHA DO GÊNERO CONTO**

Outro ponto que será considerado neste trabalho é a abordagem do gênero literário conto. Por que o conto e não o romance, por exemplo? O conto permite uma exploração mais ampla e completa de seus elementos narrativos, uma vez que possui uma quantidade menor de personagens, com espaço, ação e tempo bem delimitados. Se considerarmos o tempo de duração de uma aula, o conto se encaixa muito bem a esse espaço, no entanto, isso não significa que ele seja mais simplificado, porque há contos de diversos tamanhos e não existe uma definição única para o gênero, aliás como acontece com boa parte da Literatura. Além disso, trata-se de um gênero com bastante potencial para atrair, estimular e aguçar o interesse pela leitura, sobretudo em relação aos leitores em formação.

O trabalho com contos de autoria feminina também se faz importante na sociedade atual, pois trabalha com a reavaliação de atitudes e conceitos pré-estabelecidos culturalmente. Apesar das lutas e conquistas de direitos por parte das mulheres, ainda se nota a presença das desigualdades e da inferiorização e exclusão da mulher em diversos campos sociais. Precisamos ressignificar os papéis de homens e mulheres, já que historicamente esses papéis estão enraizados num contexto de dominação masculina e patriarcal.

Dessa forma, é fundamental pensar a escola pública a partir de seu papel social, como um espaço que questiona os diversos conflitos sociais a fim de conduzir o aluno a uma leitura de mundo e a uma visão crítica da sociedade e de seus mecanismos de dominação, já que a escola é um espaço de convivência heterogênea e plural.

Os textos literários selecionados para o desenvolvimento da prática de leitura literária, a ser desenvolvida com os alunos do 9º ano, são dois contos de autoras brasileiras contemporâneas, que proporcionam lacunas para a busca de compreensão desses contextos nos quais os indivíduos estão inseridos. Apresentamos, a seguir, o título e a síntese de cada uma dessas narrativas.

O primeiro conto, intitulado “Olhos d’água”, que integra o livro homônimo de Conceição Evaristo (2016), apresenta uma narradora que conta a história da vida sofrida da mãe. Com mais seis irmãs, a menina relata fatos vivenciados pela mãe, mas que se confundem também com sua própria infância. O conto inicia com o questionamento “De que cor eram os olhos de minha mãe?”, e a indagação perpassa toda a história, virando uma tortura para a menina, afinal, como uma filha não se recordava da cor dos olhos da mãe? No decorrer da narrativa, as memórias da narradora continuam mostrando o entrelaçar das vidas de três gerações, indicando que o tempo passa, porém, as dores e os sofrimentos vivenciados por mulheres negras ainda podem ser os mesmos.

O segundo conto selecionado é “Gesso”, abrigado na obra premiada *Redemoinho em dia quente*, da escritora cearense Jarid Arraes (2019). Nessa história, temos Doralice, uma jovem narradora que inicia contando sobre as cerimônias católicas, as quais estava habituada a participar. Essa participação era muito menos por sua fé e crença e mais pelo desejo de desfrutar das comidas e bebidas servidas sempre ao final dos eventos, porém, ninguém precisava saber disso, a não ser nós, leitores. E no meio de tanta reza, canto e comilança, aparece Sérgio, personagem com quem a narradora tinha um relacionamento abusivo, que lhe xingava, batia e maltratava. Em um dos eventos de reza em que Doralice participava, Sérgio esperava por ela do lado de fora, e meio que sem explicações, pois ela não era muito forte na crença, Doralice tem presságios de Nossa Senhora falando com ela, dizendo-lhe que ela iria morrer. Doralice não queria morrer e, ao mesmo tempo, tinha medo de finalizar a reza, já que encontraria Sérgio impaciente do lado de fora da casa. Quando a reza finaliza, ela diz que quer ficar ali, parada, quieta, rezando, e assim todas as outras concordam, permitindo sua permanência. Nesse intervalo de tempo, Sérgio tenta por duas vezes retirar Doralice da casa, mas ela insiste com a reza. Na última vez que ele aparece, incompreensível, já não permite mais que a narradora permaneça rezando e lhe atinge, naquele momento, com um soco bem no meio do rosto. Quando o rapaz finalmente afrouxa a mão de seu pescoço e lhe dá as costas, ela não pensa duas vezes e pega a imagem de gesso da Santa para resolver o seu problema, atingindo Sérgio com uma



cacetada bem no meio da cabeça. O conto finaliza com a Santa espatifada na sala e a poça de sangue formada no chão.

Os contos supramencionados estabelecem uma linha de proximidade, uma vez que as narrativas são de autoria feminina: abordam situações vivenciadas por personagens também femininas; apresentam narradoras que participam da história; e as composições voltam-se para questões sociais conflituosas relacionadas à temática de vivência da mulher na sociedade.

## **2.4 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA**

Ressaltar que o desenvolvimento da leitura literária é um dos papéis fundamentais da escola não é novidade, o problema é proporcionar caminhos para que o leitor interaja ativamente com os textos lidos e para que consiga expandir suas próprias demarcações culturais. Além disso, dispor de uma biblioteca rica de bons livros literários, com bibliotecários que promovam a Literatura são itens importantes, porém não suficientes. Se os professores não possuírem boa fundamentação teórica e metodológica, se não conhecerem de fato os textos que levam para o contexto da sala de aula e se não possuírem consciência de quem são seus próprios alunos, o trabalho com a leitura literária perderá seu objetivo.

Portanto, neste capítulo, o objetivo consiste em discutir ações necessárias para o desenvolvimento de uma experiência com o texto literário que não se findará apenas no contexto educacional, mas que se tornará um hábito, cuja busca pela Literatura surgirá de uma atitude consciente do leitor. Para embasar este objetivo, buscaremos referências em Zilberman (1991) e Zappone (2018).

## **2.5 A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA**

Apesar de a Literatura de autoria feminina não ser algo recente, não podemos negar que vivenciamos uns de seus períodos mais profícuos. Afinal, a mulher sempre foi excluída de direitos básicos como: o direito ao voto, ao estudo e à alfabetização, restringindo mais sua vivência ao matrimônio e à vida familiar.

Segundo dados do IBGE (2019), a mulher ainda se dedica mais aos cuidados de pessoas e/ou afazeres domésticos do que os homens, no total são 21,4 (número médio de horas de dedicação) delas contra 11,0 deles. Quanto aos setores de trabalho, são minoria na Agropecuária e Indústria, e maioria no setor de Serviços. Considerando a ocupação em trabalhos informais ficam na frente com 40,3% contra 37,8%. Em relação à taxa de desocupação das mulheres deficientes, temos 14,1% contra 9,6%. Sobre a participação das mulheres nos cargos governamentais, infelizmente, as taxas são baixíssimas, apenas 8,7% de mulheres participam dos cargos ministeriais do governo. E apenas 14,8% é a proporção de cadeiras ocupadas por mulheres em exercício na câmara dos deputados.

Dessa forma, concluímos que as disparidades entre homens e mulheres ainda são elevadas e que vivemos numa sociedade patriarcal, pois as mulheres ainda são induzidas à obrigatoriedade dos afazeres domésticos e estão distantes de uma ocupação massiva de setores importantes, como: cargos ministeriais e câmara dos deputados.

Na Literatura, a escrita feminina foi favorecida graças ao número de mulheres que adentraram à escrita jornalística no final do século XIX. Como aponta Heloísa Buarque de Hollanda (1991, p.17), a importância da imprensa feminina do século XIX na formação de uma literatura e de um ensaísmo feminino vem sendo reconhecida pelos estudos da área e constitui forte tendência da pesquisa sobre a mulher na literatura.

Não podemos negar que houve um memorícidio, ou seja, um apagamento da Literatura de autoria feminina desde o período de colonização e que se estendeu no pós-independência, já que a Literatura esteve comprometida com a monarquia absolutista portuguesa, não sendo interessante que a mulher estivesse inserida nos espaços públicos e privados ao mesmo tempo. Como destaca Tabak (2021, p.6):

As mulheres, por exemplo, foram excluídas de grande parte da vida social e política após a independência, e sua contribuição, apenas recuperada nos últimos anos, tornou-se crucial para compreender o desenvolvimento da concepção latino-americana de nação. A análise da escrita feminina, literária ou não, demonstra claramente que no centro do desenvolvimento cultural do conceito de novas nações na América Latina está uma diferença sexual construída, legitimando o poder simbólico dos homens brancos sobre o papel atribuído às mulheres desde sempre.

Isso sinaliza que a mulher e o homem, na sociedade burguesa, tinham ensinamentos diferenciados. As mulheres, por exemplo, eram instruídas para serem aptas como esposas e mães, o que deixa tácito que a maternidade, por ser biologicamente inerente à natureza feminina, foi construída socialmente como fase de completude do “ser mulher”.

A sociedade patriarcal brasileira, consolidada após o fim da sociedade escravocrata, atribuía toda autoridade ao viril – ao pai, ao marido, ao filho –, domínio que subestimava a mulher a reconhecer-se como “inferior”. E graças a essa divisão, coube a mulher o título de “rainha do lar”, atribuído pelo patriarcado para legitimar as tarefas domésticas como função estritamente feminina.

A educação para as mulheres também era algo extremamente limitado, somente algumas, que moravam nas grandes cidades, tinham acesso ao ensino secundário. O atraso na educação feminina foi decisivo para impedir a mulher de alcançar uma carreira literária mais expressiva e reconhecida desde o final do século XIX.

E mesmo os textos literários, produzidos por escritores do sexo masculino, foram usados para manter o comportamento feminino, sobretudo na sociedade burguesa. É por isso que a intitulada “primeira fase” romancista é recheada de temas familiares, cujo objetivo era ditar normas que controlassem a conduta da mulher.

Não podemos deixar de mencionar algumas mulheres que, embora pressionadas a não terem destaques, conseguiram apresentar alguns escritos, como é o caso de Nísia Floresta, que no auge do movimento indianista, apresentou uma ideologia antipática a Portugal e a tudo aquilo que era português. A autora afrodescendente Maria Firmina dos Reis é outra que também esteve na esteira do esquecimento, sua abordagem valoriza principalmente a temática negra, preconizando um novo romantismo social. Mais uma vez, citando Tabak (2021, p. 17), “as mulheres que escreveram durante o século XIX e que protagonizaram de alguma forma sua participação no processo de Independência deixaram um legado que ainda é desconhecido de boa parte dos leitores contemporâneos”.

Diante dessas considerações, retoma-se a questão da mulher na Literatura, sua condição como sujeito histórico, tanto na escrita quanto em sua representação em obras literárias. E, nesse sentido, se há textos esquecidos, há a necessidade de recuperá-los, ressuscitando-os de páginas manuscritas, ou de primeiras edições escondidas nas estantes, ou de reedições esgotadas. Se há escritos de autoras contemporâneas que ainda não estão recebendo a devida atenção por parte das investigações acadêmicas, há a necessidade de colocá-las na pauta de discussão, verificando que lugar lhes cabe no contexto da História da Literatura.

Embora tenhamos personagens femininas importantes, como *Capitu*, de Machado de Assis, e *Iracema*, de José de Alencar, muitas personagens são representadas por um viés

masculino. Historicamente, o direito de falar sempre esteve ligado aos espaços mais privilegiados da sociedade – pessoas brancas, de classe média alta e, na maioria das vezes, homens. Esse poder de fala, que algumas classes sociais adquiriram, contribuiu com a falta de visibilidade de classes sociais menos favorecidas, provocando um apagamento da diversidade oriunda das classes sociais marginalizadas, dentre elas: mulheres, homossexuais, negros etc.

No artigo “Para além do cânone”, a professora Elódia Xavier questiona se a permanência do cânone literário enquanto elemento regulador é válido nos dias de hoje, dada a diversidade cultural em que vivemos. Ela não nega, obviamente, o seu valor, apenas coloca em questão seu modelo inflexível:

A tradição canônica não pode e não deve, pura e simplesmente, ser abolida; mas a flexibilização do cânone, reconhecendo a contribuição das diferenças, pode e deve permitir a valorização de obras até então invisíveis. Porque para além do cânone, há muito mais do que supõe o nosso relativo conhecimento. (Xavier, 1999, p. 21)

A Literatura de autoria feminina surge, nesse contexto, como forma de desestabilizar a sociedade e dar voz a uma classe que, de fato, precisa ser representada dignamente. Afinal, trata-se de escritoras que colocam a mulher no centro da narrativa, imbuídas do papel principal e, muitas vezes, narrando suas próprias histórias. Assim, excluindo representações que se reduzem a redobramentos ideológicos de papéis de gênero baseados no senso comum para dar lugar a uma heterogeneidade do atual papel da mulher na sociedade, como destaca Dalcastagné e Leal (2015, p.9)

Cada vez mais, o espaço tem se tornado categoria fundamental para a compreensão do mundo e dos processos contemporâneos de formação das identidades. Não é diferente na configuração do campo literário e em sua análise. Nas narrativas brasileiras, onde podem ser percebidos deslocamentos, disputas e apaziguamentos de identidades tradicionalmente colocadas em seus “devidos lugares” e que, agora, não mais se acomodam, como é o caso das mulheres, a atenção ao espaço é crucial. “Mulheres” entendidas, é claro, como um grupo heterogêneo e complexo, formado por identidades múltiplas e contraditórias, que não se esgotam no sexo biológico ou no gênero, mas que, em grande medida, partilham pressões e expectativas impostas por uma sociedade que continua marcada pela dominação masculina.

A representação feminina se afasta de uma concepção de proeminência branca e masculina para dar visibilidade a identidades femininas antipatriarcais e de diversas percepções sociais. Como é o caso da personagem Doralice, de Jarid Arraes, cujo conto “Gesso” finaliza com uma reviravolta, uma atitude que, ao mesmo tempo em que denuncia a sociedade patriarcal, dá notoriedade a uma liberdade há tanto tempo esperada, que tira Doralice da “obrigação” de zelar sempre por aquele marido, de lhe ser útil.

Assim, Arraes descentraliza a supremacia do discurso patriarcal, questionando a essencialidade feminina fixa e estável que figura em diversos discursos da nossa sociedade. Conforme aponta Zolin (2010, p.8), a literatura de mulheres, por meio de tantas e diversas formas de representação da realidade, vem edificando significados que apontam para a superação progressiva da lógica binária, para a negação de um centro e de uma identidade masculina e legítima.

Os contos, que aqui serão abordados, apresentam histórias de personagens protagonistas que representam mulheres que foram criadas e educadas de acordo com os padrões rígidos das sociedades. Nesses contos, destacam-se características do feminino construídas conforme uma ideologia de submissão da mulher, que vigorou em espaços ocidentais durante todo o século XX e se estende até a atualidade.

Nesse contexto, ressaltamos que a Literatura de autoria feminina, historicamente menosprezada, vem ganhando força, pois já apresenta personagens de diversas perspectivas sociais. E mesmo ainda não sendo capaz de retratar uma diversidade plena, contribui e muito com a desestabilização da Literatura hegemônica, deixando claro que o sexo de alguém não é capaz de lhe determinar seu destino.

## **2.6 A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NO CONTEXTO ESCOLAR**

As escolas públicas brasileiras refletem a diversidade étnico racial existente nas ruas do país, porém, nem sempre essa diversidade é representada nos livros didáticos e paradidáticos utilizados na escola. Além disso, a diversidade nas escolas é uma das competências gerais da BNCC, que diz o seguinte:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se exercitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p.10)

Mais uma vez, destaca-se a importância de uma leitura literária no ambiente escolar que valorize essa diversidade. A Literatura de autoria feminina tem muito a acrescentar, pois proporciona ao estudante a oportunidade de desenvolver uma sensibilidade às diferenças e uma consciência crítica acerca dos temas abordados. Sabemos que as mulheres sempre foram

minorias dentro da Literatura e, justamente por isso, não eram representadas de acordo com a realidade que vivenciavam.

Trazer a Literatura de autoria feminina para dentro do ambiente escolar também pressupõe professores preparados para lidar tanto com os conteúdos como com a forma que eles são apresentados e as recepções que possam promover. Encontrar professores que não tenham examinado suas próprias concepções, que transmitem uma visão machista ou valores preconceituosos como a única verdade a ser aceita é bastante comum. Dessa forma, é importante que as universidades e os cursos que preparam professores enfatizem e promovam atividades de sensibilização e promoção da equidade a fim de eliminar estereótipos, crenças ou práticas que demonstram preconceitos e ignorância.

Outro ponto a ressaltar é referente a quantidade de escritoras que docentes e discentes conhecem ou já leram tanto no ambiente escolar quanto fora dele. As mulheres sempre escreveram, no entanto, a Literatura escrita por elas foi muitas vezes considerada menor e não digna de pertencer aos cânones. Por esse motivo, os livros didáticos trazem pouca referência à Literatura de autoria feminina, o que contribuiu ainda mais para seu pouco conhecimento.

Uma questão crucial nas escolas é justamente o fato de que os alunos não são expostos à Literatura escrita por mulheres, nem mesmo Clarice Lispector, que é bastante reconhecida dentro e fora do Brasil, possui suas obras lidas no ambiente escolar. Muitos alunos já ouviram falar sobre Clarice, mas sequer leram um conto ou um romance. Embora saibamos que o livro didático não é e nem deve ser a única referência de leitura em sala de aula, ele é material importante na educação literária de jovens e crianças, portanto, deve ser minuciosamente analisado por professores antes de realizarem uma escolha efetiva.

Na escola estadual onde a pesquisa será desenvolvida, o material mais utilizado pelos professores é uma apostila, distribuída gratuitamente para todo o alunado, e que é a principal referência para as atividades de Língua Portuguesa em sala de aula. Para justificar o desenvolvimento do nosso projeto, vamos analisar o primeiro volume utilizado no decorrer do primeiro semestre (volume 1 – referente ao primeiro semestre; e volume 2 – referente ao segundo semestre), observando, principalmente, a abordagem dos textos literários.

O volume 1 da apostila *Aprender Sempre* se inicia com as atividades que abordam tipologias descritivas a partir da citação de um trecho de texto literário, no entanto, esse texto

não é explorado em sua totalidade, tornando-se apenas objeto para análise de técnicas descritivas no decorrer da atividade, como podemos observar nas figuras 1 e 2:

Figura 1: Trecho de texto literário e atividade

4 | LÍNGUA PORTUGUESA

**Texto 2**

**O homem que sabia javanês<sup>4</sup>**

[...]

Era uma casa enorme que parecia estar deserta; estava mal tratada, mas não sei por que me veio pensar que nesse mau tratamento havia mais desleixo e cansaço de viver que mesmo pobreza. Devia haver anos que não era pintada. As paredes descascavam e os beirais do telhado, daquelas telhas vidradas de outros tempos, estavam desguarnecidos aqui e ali, como dentaduras decadentes ou mal cuidadas.

[...]

Na sala, havia uma galeria de retratos: arrogantes senhores de barba em colar se perfilavam enquadrados em imensas molduras douradas, e doces perfis de senhoras, em bandos, com grandes leques, pareciam querer subir aos ares, enfunadas pelos redondos vestidos à balão; mas, daquelas velhas coisas, sobre as quais a poeira punha mais antiguidade e respeito, a que gostei mais de ver foi um belo jarrão de porcelana da China ou da Índia, como se diz.

[...].

Lima Barreto

a. Qual o objetivo comunicativo do Texto 1 e do Texto 2? Registre-os no quadro a seguir:

| OBJETIVO COMUNICATIVO |         |
|-----------------------|---------|
| Texto 1               | Texto 2 |
|                       |         |

Fonte: *Aprender Sempre*, 2022, p.4

Figura 2: Continuação de trecho de texto literário e atividade

b. Após a leitura dos textos anteriores, preencha o quadro com as informações solicitadas.

| Localização temporal                        | Texto | Ser/objeto/descrito | Palavras que remetem ao tempo da descrição |
|---|-------|---------------------|--|
| Descrição do ser/objeto situado no presente |       |                     |  |
| Descrição do ser/objeto situado no passado  |       |                     |  |

4 Fonte: BARRETO, L. O homem que sabia javanês e outros contos. Curitiba: Polo Editorial do Paraná, 1997. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=16812](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=16812). Acesso em: 20 jun. 2020.

Fonte: *Aprender Sempre*, 2022, p.4

Na atividade seguinte, o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira (1986), também é utilizado como pretexto para um exercício, cujo objetivo é fundamentalmente uma análise linguística, como demonstra a figura 3:

Figura 3: Análise linguística a partir de trecho de texto literário

### AULA 3 - DESCRIÇÃO DE PESSOAS, OBJETOS E AMBIENTES

Objetivo da aula:

- Identificar o uso de formas verbais no presente e pretérito imperfeito em gêneros textuais que têm por finalidade descrever objetos/pessoas ou cenas.

1. Leia o texto e fique atento aos comentários do seu professor!

Os verbos são palavras que indicam ação, estado ou fenômeno da natureza. Para ler e escrever gêneros que têm por finalidade descrever, é essencial reconhecer os tempos verbais presente e pretérito imperfeito do modo indicativo, porque são eles que indicam o tempo do objeto descrito. O modo indicativo faz referência a fatos verossímeis ou tidos como tais (BECHARA, 1999), portanto, nesses gêneros textuais são utilizados o presente quando o ser/objeto descrito se situa no momento da enunciação do falante e o pretérito imperfeito quando o locutor enuncia fatos ocorridos, transportados mentalmente para o momento da ocorrência. Observe os exemplos a seguir:

| Exemplo 1   | Exemplo 2  |
|---|--|
| <p><b>Classificados<sup>5</sup></b></p> <p>Teve um único dono. Ele <b>é</b> preto, do ano 2019 e <b>tem</b> 13500 Km rodados. <b>Funciona</b> com gasolina e álcool, <b>possui</b> câmbio automático, <b>tem</b> kit multimídia, 4 portas, bancos de couro e os pneus <b>estão</b> super novos. Nele, tudo <b>funciona</b> perfeitamente.</p> | <p><b>O bicho<sup>6</sup></b></p> <p>“<b>Vi</b> ontem um bicho<br/>Na imundície do pátio<br/><b>Catando</b> comida entre os detritos.</p> <p>Quando <b>achava</b> alguma coisa,<br/>Não <b>examinava</b> nem <b>cheirava</b>:<br/><b>Engolia</b> com voracidade”. [...]</p> <p>Manuel Bandeira</p> |

Fonte: *Aprender Sempre*, 2022, p.5



A próxima atividade da apostila apresenta um texto de Auta de Souza, poetisa brasileira da segunda geração romântica.

Figura 4: Marcas de expressividade em texto literário

## AULA 5 – DESCRIÇÃO E MARCAS DA EXPRESSIVIDADE

**Objetivo da aula:**

- Identificar e reconhecer marcas da expressividade nos gêneros textuais poema e romance, que apresentem a predominância da descrição a partir do uso de recursos linguísticos.

**1. Leia o poema e fique atento às orientações do seu professor.**

|   |  |   |
|---|--|---|
| <p>Morena <sup>10</sup><br/>À Moça Mais Bonita de Minha Terra</p> <p>Ó moça faceira,<br/>Dos olhos escuros,<br/>Tão lindos,<br/>tão puros,<br/>Qual noite fagueira!</p> | <p>São céus estrelados<br/>Em noite serena!<br/>Criança morena,<br/>Teus olhos rasgados.</p> <p>Que doces encantos<br/>No brilho fulgente,<br/>No brilho dolente<br/>De teus olhos santos!</p> | <p>E eu vivo adorando,<br/>Meu anjo formoso,<br/>O brilho radioso<br/>Que vão derramando.</p> <p>Em chamas serenas,<br/>Tão mansas e puras,<br/>Teus olhos escuros,<br/>Ó flor das morenas!</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Auta de Souza</p> |
|---|--|---|

**2. Leia os textos e responda às questões.**

Leia os textos, observando os elementos que sinalizam expressividade nas descrições que seguem. Complete de acordo com a legenda.

- Descrição que apresenta maior expressividade do autor. [A]
- Descrição que apresenta menor expressividade do autor. [B]

Fonte: *Aprender Sempre*, 2022, p.10

Embora a atividade apresente a escrita de uma mulher, a questão de gênero não difere o objetivo desse exercício dos outros anteriormente mencionados, pelo contrário, mais uma vez o texto literário torna-se pretexto para um exercício de identificação de recursos linguísticos.

Nas atividades seguintes, são apresentados trechos de *Iracema* de José de Alencar (1959); *Diário íntimo* de Lima Barreto (1953); o poema “Noites Amadas” de Auta de Souza; *Memórias Póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis; e *Oiteiro: memórias de uma sinhá moça*, de Magdalena Antunes. Vale ressaltar que, em todas as atividades cujas obras literárias são mencionadas, mais uma vez não há um trabalho eficiente com o texto literário, pois a leitura completa dos textos não é realizada e não existe uma sugestão de debate sobre as impressões dos alunos a respeito do que leem, ou seja, falta um envolvimento com a subjetividade.

Figura 5: Autores literários como pretexto para o gênero biografia

## AULA 4 – TEXTOS BIOGRÁFICOS: “EU” OU “ELE”?

**Objetivo da aula:**

- Reconhecer a função social do gênero textual biográfico, identificando as pessoas do discurso em biografias e autobiografias.

**1. Para saber mais!**

O gênero textual biografia tem por objetivo relatar fatos de vida de uma pessoa ou de si mesmo. A palavra *biografia* vem do latim, que tem o seguinte significado: *bio* (vida) e *graphós* (escrita). Portanto, *biografia* quer dizer **escrita sobre a vida**. Geralmente, escritores, políticos, poetas, artistas, pessoas que se destacaram ou se destacam em qualquer atividade fazem biografias, o que não impede que uma pessoa desconhecida possa ter a sua.

Neste gênero são apresentados os acontecimentos em ordem cronológica, por exemplo: a) a data de nascimento; b) principais feitos; c) principais obras; d) curiosidades; d) morte, se a pessoa for falecida. O texto biográfico pode ser classificado de acordo com o foco em que as ações são apresentadas pelo enunciador, podendo ser em primeira (quando diz respeito a si) ou terceira pessoa (quando faz referência a outra pessoa).

- **Biografia:** relato de vida de uma pessoa. Parte de um estudo documental, onde se pesquisa a vida e a época dessa pessoa. Nesse caso, é escrito em 3ª pessoa.
- **Autobiografia:** o autor fala de si mesmo, por isso é escrito em 1ª pessoa. Ele relata acontecimentos marcantes de sua vida ou enfoca em uma experiência específica.

Fonte: *Aprender Sempre*, 2022, p.25.

A figura 5 aborda uma atividade cujo ponto de partida são os gêneros textuais “biografia” e “autobiografia”. Somente nesse momento, os escritores Lima Barreto e Maria Madalena Antunes de Oliveira são apresentados aos alunos, o que, na verdade, trata-se de um pretexto para trabalhar os gêneros textuais supramencionados.

A apostila *Aprender Sempre*, volume 1, aborda, posteriormente, várias atividades de análise linguística, produção textual e gêneros, no entanto, não traz mais referência a textos literários, finalizando, portanto, seu conteúdo.

O volume 2, da mesma apostila, inicia-se com o conteúdo de figuras de linguagens e após a realização de atividades com esse intuito, apresenta um poema de Fernando Pessoa:

Figura 6: O poema e a linguagem conotativa

**2. Poema é um gênero textual que permite atribuir novos sentidos e significados às coisas.**

Neste gênero textual, o poeta, munido de muita inspiração, criatividade, inteligência, entre outros atributos, vai além do básico e transmite a sua mensagem de maneira única. Por conta disso, é comum encontrarmos figuras de linguagens em textos poéticos. Leia o poema e observe como a linguagem foi trabalhada para a construção de sentido a partir de efeitos realizados pelo uso das palavras em sentido conotativo:

**Isto<sup>1</sup>**

|                            |                           |
|----------------------------|---------------------------|
| Dizem que finjo ou minto   | Sobre outra coisa ainda.  |
| Tudo que escrevo. Não.     | Essa coisa é que é linda. |
| Eu simplesmente sinto      |                           |
| Com a imaginação.          | Por isso escrevo em meio  |
| Não uso o coração.         | Do que não está ao pé,    |
|                            | Livre do meu enleio,      |
| Tudo o que sonho ou passo, | Sério do que não é.       |
| O que me falha ou finda,   | Sentir? Sinta quem lê!    |
| É como que um terraço      |                           |

**Fernando Pessoa, 1933**

PESSOA, Fernando. Isto, 1933. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000006.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

Fonte: *Aprender Sempre*, v.2, 2022, p.6

Figura 7: Atividade com poema e linguagem conotativa

**a.** Qual é o tema tratado no poema?

---



---



---

**b.** No poema, o eu poético relata: “Eu simplesmente sinto / Com a imaginação. / Não uso o coração.”. Qual sentido estes versos querem transmitir? A qual figura de linguagem podemos relacionar este efeito de sentido?

---



---



---



---

Fonte: *Aprender Sempre*, v.2, 2022, p.6

Mais uma vez, notamos que o foco das atividades propostas na apostila resume-se à abordagem da linguagem conotativa. Portanto, o material aqui abordado brevemente não apresenta uma proposta didática que objetive desenvolver o interesse do aluno por ler Literatura. Sua proposta é engessada, fragmentada e nada contribui para a formação de leitores.

Além disso, notamos que a quantidade de autoras abordadas no material disponibilizado pela escola ainda é inferior à quantidade de autores, dessa forma, entendemos que o problema realmente envolve duas perspectivas: o trabalho precário com o texto literário e a supervalorização dos cânones masculinos.

A Literatura é uma forma de expressão muito importante para a construção de uma identidade cultural dos povos, sendo assim, ela é um veículo de transmissão e circulação de um imaginário ao qual se gera uma sensação de pertencimento, daí a importância do trabalho com as Literaturas nacionais, principalmente aquelas que abordam todo tipo de diversidade.

Ao longo da história literária brasileira, a perspectiva trazida pelos grandes autores como, por exemplo, José de Alencar e Machado de Assis, esteve muito relacionada ao espaço público. Havia uma divisão muito grande na sociedade entre espaço público e privado e as mulheres, totalmente ligadas ao espaço privado, estavam mais próximas da realidade do país. É justamente por isso que temas, muitas vezes proibidos dentro da sociedade, eram apresentados em obras escritas por mulheres.

O resgate de obras esquecidas ou não valorizadas ao longo da história literária brasileira e a produção da Literatura de autoria feminina contemporânea foram e são extremamente importantes, porque contribuem com as representações de personagens femininas, trazendo questões de cultura e do campo social em relação às mulheres. Dessa forma, é função da escola desmistificar a história literária canônica e mostrar que a atribuição de valor literário é resultado de uma série de outros valores, tais como os valores culturais e sociais.

A conclusão desse fato é que o Brasil ainda é um país muito conservador, muito patriarcal e os efeitos disso não estão só na Literatura, os efeitos estão na sociedade como um todo, que muitas vezes chega a assumir formas bastante radicais em relação à violência contra a mulher.

Um trabalho efetivo de leitura em sala de aula deve ter como foco textos de qualidade e que possibilitem ao leitor uma interação com eles. Por meio de textos que trazem à tona a

condição da mulher, muitos alunos podem ser surpreendidos pelas narrativas e, dessa maneira, podem também alargar seus horizontes de expectativa.

## 2.7 O GÊNERO CONTO

O conto é considerado uma narrativa breve, de origem oral e, justamente por isso, tem grande potencial para despertar o interesse pela leitura, sobretudo nos jovens, já que estão em fase de formação. A sua menor extensão não o torna uma narrativa mais simplificada, pelo contrário, se assim o fosse, muitos estudiosos não teriam debruçado suas pesquisas sobre ele.

Se a leitura do conto não for feita de uma só vez, a narrativa breve perde seu efeito e não consegue agarrar o leitor, já que o texto precisa gerar impacto, tensão (Poe, 2011). Para muitos escritores que utilizam esse gênero, o conto seria o que exige maior esforço para ser feito, já que precisa ser lapidado com mais cautela.

Os pressupostos teóricos de Ricardo Piglia, no ensaio “Teses sobre o conto”, estabelecem como primeira tese: um conto sempre conta duas histórias:

O conto clássico narra em primeiro plano a história (...) e constrói em segredo a história (...). A arte do contista consiste em saber cifrar a história nos interstícios da história. Um relato visível esconde um relato secreto, elíptico e fragmentário. O efeito de surpresa se produz quando o final da história secreta aparece na superfície. (Piglia, 2004, p.89-90).

A proposta de Piglia nos leva a uma noção de que há algo que não está revelado no conto, ou de uma história a que nós, leitores, não temos acesso. Portanto, o que está oculto na narrativa não é uma ideia ou uma mensagem do texto, o segredo é justamente a história que não se conta.

O conto não é um gênero fixo e ele pode assumir formas diversas:

Esse caráter plástico já desnordeou mais de um teórico da Literatura ansioso por encaixar a forma-conto no interior de um quadro fixo de gêneros. Na verdade, se comparado à novela e ao romance, a narrativa curta condensa e potência no seu espaço todas as possibilidades da ficção. E mais, o mesmo modo breve de ser compele o escritor a uma luta mais intensa com as técnicas de invenção, de sintaxe compositiva, de elocução: daí ficarem transpostas depressa as fronteiras que no conto separam o narrativo do lírico, o narrativo do dramático. (Bosi, 1975, p.7)

A partir do século XIV, o conto passou a ter uma categoria estética. Segundo Gotlib (2006, p.7), “o contador procura elaboração artística sem perder, contudo, o tom da narrativa

oral. E conserva o recurso das estórias de moldura: são todas unidas pelo fato de serem contadas por alguém a alguém.”

Por ser geralmente mais curto e condensado, o conto caracteriza-se pela preocupação do autor em concentrar suas ideias em um único assunto, promovendo, dessa forma, a sua unidade. E embora pertença às determinações das tipologias narrativas, o conto possui suas características específicas e se mostra como um gênero de difícil definição.

Segundo Cortázar (1974):

Se não tivermos uma ideia viva do que é o conto, teremos perdido tempo, porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes. (1974, p. 150 -151)

Sobre a unidade do conto, Cortázar ainda acrescenta que “o conto parte da noção de limite, e, em primeiro lugar, de limite físico” - característica essa também enfatizada por Poe (2011):

“[...] o contista sabe que não pode proceder cumulativamente, que não tem o tempo por aliado; seu único recurso é trabalhar em profundidade, verticalmente...”. Assim, “o tempo e o espaço do conto têm de estar como que condensados, submetidos a uma alta pressão espiritual e formal”, “um conto é ruim quando é escrito sem essa tensão que se deve manifestar desde as primeiras palavras” (Cortázar, 1974, p.147-163).

Logo, o conto é uma unidade dramática, ou seja, um conflito, um acontecimento que é desenvolvido por meio de situações breves que dependem de um motivo central. Ele apresenta unidade de ação com poucos personagens. E sobre a sua estrutura, Moisés (2006, p.43) diz que “a unidade de ação condiciona as demais características do conto”, dessa forma, há um espaço onde a ação se desenvolve em um curto lapso de tempo. O conto não tem compromisso com a realidade e, por isso, “é uma arte de inventar um modo de se representar algo” (Gotlib, 2006, p.12).

Gotlib ainda se utiliza da teoria de Poe (1842) para confirmar sua tese de que o autor precisa ter em mente o efeito que objetiva provocar no leitor

O fato é que a elaboração do conto, segundo Poe, é produto também de um extremo domínio do autor sobre os seus materiais narrativos. O conto, como toda obra literária, é produto de um trabalho consciente, que se faz por etapas, em função desta intenção: a conquista do efeito único, ou impressão total. (Gotlib, 2006, p.34)

A leitura de um texto não depende apenas da extração de significados que podemos fazer dele, são justamente as interações entre leitor e texto que permitem alcançar uma compreensão mais efetiva, e essas interações se dão com base naquilo que o autor possibilita que o leitor saiba no transcorrer da leitura. Ler um conto, que é um texto literário, de forma mais significativa é ir além da leitura artificial, e o professor é quem tem a função de orientar o aluno para que ele tenha condições de realizar sua própria leitura. Portanto, conhecer as características do conto é um caminho para potencializar a leitura literária na sua totalidade.

Outro ponto que facilita a interação entre leitor e texto é a expectativa crescente que se instala no leitor durante a leitura do conto, essa expectativa é proporcionada pelos recursos utilizados na construção da narrativa. A caracterização das personagens, a ação, o ritmo, o conflito estabelecido e o clímax são alguns dos recursos responsáveis por fixar a atenção do leitor, permitindo que ele alcance o desfecho da história e desvende seus segredos. Neste projeto, faremos uso de um conto que traz a temática da ancestralidade e da memória, tal como “Olhos d’água”, de Evaristo; e o conto de Arraes que apresenta uma mistura de realismo com crítica social.

Por fim, segundo Cortázar (1974, p.147-163), no combate entre leitor e obra, “o romance ganha sempre por pontos, enquanto o conto deve ganhar por *knock-out*”. E aqui, como trabalharemos a escrita de mulheres com o olhar de dentro do espaço marginalizado, não sobrarão ao leitor o lugar de mero ouvinte.

## **2.8 A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA E O *CORPUS***

As autoras selecionadas para compor este projeto foram escolhidas pensando na importância que elas representam para o contexto literário brasileiro. Conceição Evaristo e Jarid Arraes representam a Literatura de autoria feminina contemporânea, a primeira com uma escrita voltada mais para o feminismo negro e a segunda abordando um feminismo mais combativo e político. Portanto, este tópico tem o intuito de falar sobre a Literatura de autoria feminina relacionando-a às autoras e ao *corpus* escolhido como objeto de estudo.

### **2.8.1 Jarid Arraes**

Jarid Arraes nasceu em Juazeiro do Norte, região do Cariri. A cearense de 29 anos escreve prosa, sendo também poeta e cordelista, e sua inspiração para os cordéis veio de seu

pai e avô que também se dedicavam e publicavam esse gênero. Foi na Feira Literária de Paraty (FLIP), de 2019, onde ganhou mais notoriedade, além disso, seu livro de contos intitulado *Redemoinho em dia quente* foi vencedor do prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) e finalista do Jabuti de 2020.

Atualmente, Arraes vive em São Paulo, onde criou um clube de escrita para mulheres, sua mudança de região está relacionada, acima de tudo, com as dificuldades de publicação que enfrentou, afinal, é mulher racializada que escreve fora do eixo tradicional sul-sudeste. Ela aborda em suas obras mulheres fortes, singelas e singulares, e assim como Conceição Evaristo, sua arte é também de luta política.

Os contos de *Redemoinho em dia quente* abordam temáticas como devoção, religião e preconceito, mas todos eles protagonizados pelas manifestações do olhar feminino, são contos com muito sotaque que remetem à linguagem oral.

### 2.8.2 O conto “Gesso”

O conto de Arraes inicia com a personagem Doralice, que também é a narradora, refletindo sobre os encontros religiosos que aconteciam em sua rua. Eram cerimônias que, dependendo do que se servia para comer, atraíam mais ou menos a atenção da protagonista. Os tradicionais eventos católicos das consagrações das famílias ao Sagrado Coração de Jesus ainda são comuns em diversas cidades do interior, não somente na região nordeste, mas em várias regiões do país, são comemorações que ocorrem nas casas, com a participação de parentes, amigos e familiares.

Socorro, personagem feminina extremamente importante à narrativa, era uma vizinha da narradora que se dedicava a uma ‘renovação exuberante’, pois gostava de extravagâncias:

Minha vizinha da frente, Socorro, sempre fazia uma renovação extravagante. Pelo menos para os padrões do nosso bairro, loteamento ainda em construção. Quando eu cheguei lá, com meus dezessete anos, aquilo tudo era mato. Mas Socorro fazia questão de ser memorável. Levava a sério esse negócio da Luz que descia bem ali. (Arraes, 2019, p.90)

Mais adiante, a narradora explica o que seria essa “renovação extravagante”:

Da última vez que ela (Socorro) organizou a renovação, a rua estava muito mais cheia de casas e de gente. Tinham asfaltado tudo, inclusive. Parecia que Socorro queria comemorar o asfalto novo também. Fez tantos tipos de bolo, de suco, de doces e



salgadinhos, que as crianças ficaram desesperadas, se acotovelando. Acho que até as senhoras perderam um pouco o foco cerimonial. (Arraes, 2019, p.93)

Doralice destaca que sua participação nesses eventos era muito mais pela comida do que pela reza:

Eu estava lá no meu canto, quieta, repetindo todas as rezas junto com o coro. Acreditar, eu não acreditava. Mas fingia que era uma beleza. Sabia todas as palavras e copiava a entonação das velhinhas. Em nossas almas acendei o amor, o amor de Jesus! E nossas almas acendei o amor, o amor de Jesus! E o coro repetia o refrão. Eu gostava. (Arraes, 2019, p.90 – 91)

Em seguida, a narradora apresenta Sérgio – “homenzinho horroroso, aqui entre nós. Não de aparência, porque era até aprumado, mas no jeito e nas coisas que fazia” (Arraes, 2019, p.91). Entendemos, no decorrer da leitura, que se trata do rapaz com quem ela mantinha um relacionamento amoroso abusivo e humilhante. O conflito principal do conto apresenta-se quando a narradora começa a ouvir a santa prenunciando sua morte:

Eu escutava meu nome sendo chamado, psiu, ei, Doralice. Fazia de conta que nenhum zumbido chegava ao meu ouvido. Repetia o pai-nosso, a ave-maria, o credo e cantava de novo que a luz, a luz, descei divina e o amor. E Sérgio com raiva. Fumaçando. (Arraes, 2019, p.92)

A santa que estabelece diálogo com Doralice pode ser Maria do Bil, popularmente conhecida na região nordeste por ser a protetora das mulheres vítimas de violência. E após narrar a violência sofrida por Sérgio, a personagem está convencida de que jamais poderá deixá-lo, pois, mesmo sendo fiel a ele, é humilhada e espancada.

Sérgio aparece na porta da casa de Socorro e ali fica por um tempo, esperando por Doralice, que decide confiar no aviso da santa e começa a ajudar na festa até que ele se canse e decida ir embora. Quando isso acontece, ela revela para Socorro que pretende continuar na casa, rezando, mesmo após a finalização da cerimônia, afinal, o medo de morrer ainda permanece.

Doralice passa a noite rezando, dominada pelo medo e com o sussurro da santa ainda prenunciando a morte em seu ouvido. Ao amanhecer, o namorado retorna à casa da vizinha, Doralice grita por Socorro, que vai para a rua em busca de ajuda, mas, nesse mesmo instante, Sérgio aplica-lhe um soco bem no meio do nariz. Prestes a ser morta, Doralice tem uma nova epifania: “Santinha, me perdoe, mas é a Senhora que vai resolver esse caso pra mim” (Arraes, 2019, p.95). No momento em que o namorado solta as mãos de seu pescoço, ela agarra a imagem da santa e acerta a cabeça de Sérgio, que cai no chão. Quando Socorro e os vizinhos chegam, já há uma poça de sangue formada no chão.

O nome “Socorro” é de uma simbologia importante para a narrativa, pois possui dois sentidos: o sentido relacionado ao próprio nome da personagem que tenta ajudar Doralice, e o sentido de pedido de ajuda, tornando o nome irônico. Além disso, embora o conto traga um enredo denso de violência contra a mulher, notamos marcas de tragédia misturada com comicidade nas cenas de conversa com a santa.

O diálogo com a cultura popular do local onde a história acontece é apresentado a todo instante e as rezas interferem no discurso narrativo ao longo do texto, demonstrando, mais uma vez, a forte religiosidade presente nos contos de Arraes. Nesse conto, a participação em um evento religioso faz-se extremamente importante para a reação de uma personagem que já se encontrava em conformidade com sua própria situação, além de levá-la, inclusive, a uma reflexão sobre a atual condição feminina na sociedade:

Eu na reza da ave Maria cheia de graça, o Senhor é convosco. Bendita sois vós entre as mulheres. Pensando o que significava ser mulher na época de Maria, se era só engravidar do Espírito Santo e parir, ou se José também lhe puxava pelo braço e soltava xingamentos quando o dia estava num pé ruim (Arraes, 2019, p.94).

Doralice consegue fugir das estatísticas que estão contra as inúmeras Doralices espalhadas pelo Brasil, é como uma persistência histórica que persegue a figura feminina desde Eva. Falar sobre violência contra a mulher, na Literatura, é uma tarefa árdua, porém necessária, sobretudo quando a protagonista sobrevive e, no espaço compartilhado com outras mulheres, se liberta das amarras que a prendem.

### **2.8.3 Conceição Evaristo**

Conceição Evaristo nasceu em 1946, em uma favela de Belo Horizonte (MG). Desde muito jovem, teve de conciliar os estudos com os afazeres de empregada doméstica, conhecendo os impasses de ser mulher e negra no Brasil.

Mudou-se, em 1971, para o Rio de Janeiro, onde vive até hoje. Em 1990, estreou na Literatura com publicações nos “Cadernos Negros”. Além de uma referência literária importante em nossa contemporaneidade, ela foi vencedora de prêmios e muito elogiada pela crítica. Alguns de seus livros foram indicados em listas de vestibulares importantes do Brasil, o que já indica um processo de mudança do cânone nacional.

Evaristo é Mestre em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Em 2024, foi eleita imortal da Academia Mineira de Letras.

#### 2.8.4 Conto “Olhos d’água”

No conto “Olhos d’água”, que abre e dá nome à coletânea publicada em 2014 com título homônimo, nos é apresentada uma narradora-personagem, já adulta, que se dá conta de que não lembra a cor dos olhos de sua mãe e, num resgate de memórias de sua infância, perpassa por vários episódios de fome suportados por sua família. Ela conta carinhosamente sobre as brincadeiras que a mãe inventava para distrair a fome de suas filhas. Além disso, a narradora traz lembranças afetuosas de sua mãe e destaca a importância dela nessa “busca de melhor condição de vida”, como apontado a seguir:

Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. (Evaristo, 2016, p.18)

No dia seguinte, a narradora visita essa mãe e descobre que ela tinha olhos “cor de olhos d’água”, cheios de lágrimas e adornados por prantos. Ao abraçar sua mãe, sente as lágrimas se misturarem às suas.

O conto é dominado por lembranças e, por meio delas, a narradora retrocede à sua infância, é nesse momento que percebemos que as ações relatadas se passaram em outra época

Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse, ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimentos. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nesses dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas (Evaristo, 2016, p.5).

É interessante ressaltar que, embora a narradora-personagem lembre-se de tantas coisas, ela esquece algo importantíssimo para a construção do seu “eu” e da sua identidade, o que é, inclusive, o ponto de partida para as suas retomadas: “De que cor eram os olhos de minha mãe?”. Uma pergunta simples, mas que carrega um peso simbólico imensurável, mexendo com lembranças que ficaram adormecidas no inconsciente da personagem, mas se mostrando necessárias à construção da sua identidade negra. A narradora pensa a mulher negra como uma

referência matriarcal, algo que não existia como referência ficcional na produção literária brasileira, uma vez que essa mulher era representada, muitas vezes, como uma personagem ligada à satisfação dos desejos masculinos.

Trazer as lembranças e memórias de mulheres negras para o ambiente escolar é desestabilizar um espaço institucionalizado, que se fecha nos ensinamentos e conhecimentos advindos da colonização europeia, fazendo com que outras culturas tão importantes sejam relegadas apenas aos dias comemorativos, como o Dia da Consciência Negra, por exemplo. Ou ainda a questões de gênero, como o Dia da Mulher.

O medo da narradora em não se lembrar da cor dos olhos da mãe a leva a perceber que a sua história também se confunde com a história da mãe, já que esses olhos de choro podem representar também muito sofrimento, renúncias e dor, como comprova o fragmento:

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando... De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe? (Evaristo, 2016, p. 15)

A escravidão impediu o acesso dos negros à sua origem, o que gerou o apagamento de suas heranças culturais e o silenciamento de seus discursos, e é justamente isso que a “escrevivência”, de Evaristo, deseja suscitar. O objetivo é provocar com essa escrita e essa denúncia e incomodar aqueles que não gostariam de ver esse tipo de temática no campo literário.

## **2.9 A LEITURA A PARTIR DA PERSPECTIVA DO FOCO NARRATIVO**

O papel do narrador é fundamental para a leitura crítica de um texto narrativo, uma vez que a maneira de contar e a perspectiva adotada estão intrinsecamente ligadas ao desenrolar do mundo fictício diante do leitor. A expectativa do leitor é motivada pelo narrador, é o leitor quem, por meio dos elementos composicionais, imagina as ações apresentadas.

A participação do narrador tem variado bastante, ora ele participa explicitamente no texto, por meio de comentários e julgamentos, ora ele desaparece através das ações narradas. Assim, “a escolha de um ou outro ponto de vista está relacionada também ao tema e à natureza

da ilusão de realidade que se deseja produzir” (Bittencourt, 1999, p.111), como apontado por Bittencourt, em seu artigo “O ato de narrar e as teorias do ponto de vista”. Bittencourt reitera, mais uma vez, “que as técnicas narrativas não podem ser tratadas como fins em si mesmos, mas sim como meios de alcançar determinados efeitos no leitor” (Bittencourt, 1999, p.113). Certamente, uma narrativa com monólogo interior, também conhecida por apresentar o discurso indireto livre, provocará um efeito de sentido diferente de uma narrativa com discurso direto, por exemplo.

Dessa forma, Bittencourt, em seu artigo, traz as contribuições de vários autores para o estudo da narrativa, numa perspectiva cronológica, para verificar o papel do narrador e as teorias do ponto de vista desse narrador. Inicia por Platão e Aristóteles, passa por Henry James, Percy Lubbock, Norman Friedman, Wayne Booth, Wolfgang Kayser até chegar em Franz Stanzel, que faz uma retomada de pontos de vista já estudados, porém, aprimorando-os. De forma resumida, temos:

1. Situação narrativa autoral, correspondendo à onisciência tradicional onde há um narrador que emite comentários e interfere naquilo que narra, mas que não pode ser confundido com o autor. A sua perspectiva em relação ao narrado é sempre externa, e desempenha um papel fictício tal como as personagens.
2. Situação narrativa de primeira pessoa, aqui o narrador é também personagem, já que narra a sua própria experiência e a que vivencia em contato com as demais personagens do relato; sua perspectiva é interna e o ponto de vista limitado.
3. Situação narrativa figurativa (ou metafórica), onde o narrador desaparece por trás das personagens, que trazem, no caso, a sua máscara. O leitor tem, neste caso, a ilusão de ver o que lhe é apresentado através da consciência do ou dos protagonistas. O modo narrativo dominante é a apresentação cênica. (Bittencourt, 1999, p.113)

No mesmo artigo, temos ainda as contribuições da crítica francesa para esse problema e destacamos os estudos da teoria das “visões”, de Jean Pouillon. Ao considerar essa teoria, podemos afirmar que os contos aqui abordados se inserem na visão “com”. Essa visão corresponde à escolha de uma única personagem, a qual será o centro da narrativa, atribuindo-lhe uma atenção maior e descrevendo-a de dentro, como se nós mesmos manifestássemos sua conduta.

Talvez o único ponto que diferencia os dois contos analisados esteja relacionado a uma posição de narrador: no conto de Evaristo, mais próxima dos leitores, e, no conto de Arraes, mais próxima à narrativa. Ou seja, no primeiro caso, a focalização é total no narrador e isso favorece que suas emoções sejam mais evidenciadas, deixando-o mais próximo dos receptores, porém, com força total nas personagens. Enquanto o segundo caso focaliza o narrador, no entanto, distante do leitor e próximo àquilo que conta, é como se tivéssemos menos acesso às

emoções da personagem. A ênfase nas memórias e nos afetos, no conto de Evaristo, demonstra uma rede de solidariedade múltipla com as quais os indivíduos estão comprometidos, e por mais que as lembranças falam de um passado, é o presente que dá a elas novas formas. A memória é uma forma de manter viva certas tradições e, de certa maneira, respondem às carências da atualidade. Logo, em “Olhos d’água”, por meio das memórias, é possível perceber uma rede de apoio entre mulheres, o que não acontece no conto de Arraes.

Doralice, no conto “Gesso”, embora frequente os lugares onde as orações acontecem, não compactua com aquelas crenças e não possui uma rede de apoio, a ênfase dessa narrativa está muito mais nas situações vividas pela personagem.

Embora todos os conceitos abordados no artigo de Bittencourt sejam importantes para o estudo da narrativa, a própria autora ressalta que eles não dão conta de explicar o ato de narrar, uma vez que são superficiais e merecem reparos. Dessa forma, um dos estudos mais relevantes para a atualidade diz respeito às contribuições de Gérard Genette (1979).

Vários autores se debruçaram sobre essa instância narrativa e isso não pode ser desconsiderado, porém, os estudos de Genette dão conta desses conceitos, tendo como base duas categorias: o modo e a voz. Dentro da categoria “modo”, Genette apresenta o conceito de focalização, que nada mais é do que a perspectiva do narrador. Ou seja, o narrador que fala, no texto, fala a partir da perspectiva de quem: dele mesmo ou a perspectiva de um personagem? Sendo a perspectiva de uma personagem, quem é essa personagem?

Os contos de Arraes e Evaristo são, portanto, autodiegéticos, uma vez que a narrativa é feita em primeira pessoa, com as personagens principais sendo as detentoras da voz dentro da narrativa. No entanto, saber a origem da percepção daquilo que está sendo narrado é outro fator importante. As personagens que circundam a personagem principal podem contribuir ou não para a fala da narradora.

No conto “Gesso”, por exemplo, a fala de Doralice não é construída com base nas perspectivas das outras personagens, já que, como ela mesma aponta, não era uma pessoa de muita fé, como era Socorro, personagem que cede a casa para a realização da renovação. Em sua fala, Doralice deixa muito claro que não acreditava nas rezas:

Eu estava lá no meu canto, quieta, repetindo todas as rezas junto com o coro. Acreditar, eu não acreditava. Mas fingia que era uma beleza. Sabia todas as palavras e copiava a entonação das velhinhas. Em nossas almas acendei o amor, o amor de

Jesus! Em nossas almas acendei o amor, o amor de Jesus! E o coro repetia o refrão. Eu gostava. (Arraes, 2019, p.90)

Em outro momento, Doralice mostra que também não concordava com a visão machista de Sérgio, personagem com quem tinha um relacionamento amoroso:

Nessa de rezar, de chamar a Divina Luz pra casa de Socorro e me benzer, esqueci que tinha marcado de encontrar com Sérgio. Ele era um homenzinho horroroso, aqui entre nós. Não de aparência, porque era até apumado, mas no jeito e nas coisas que fazia. Se o dia estava ruim, descontava todas as raivas em mim. No começo só xingava, me chamava de burra. Colocava na cabeça que eu estava dando moral pra outro e dizia que eu era uma quenga. Muita ênfase.

Eu sempre respondia, não ficava calada. Só chorava em casa. Mas aquilo foi me dando medo e mais medo, porque Sérgio foi piorando os xingamentos e depois começou a me apertar pelo braço e sair me puxando até me deixar em casa.

A rua inteira assistia, mas Sérgio se tornou corriqueiro. Tinha gente que já nem levantava a vista, só continuava varrendo a calçada, dando água pras plantas e trazendo os meninos da creche.

Eu engolia o choro, fazia cara de raiva e deixava que ele me puxasse e empurrasse, porque assim doía menos. Tentei me debater uma vez e meu braço ficou todo roxo, pensei até que fosse cair. Depois aprendi que braço não cai assim fácil.

E também eu não achava que tinha muita escolha. Se eu fazendo todas as suas vontades, Sérgio já me usava de boneca de trapo, do que seria capaz se eu lhe desse um pé na bunda? Eu não gostava nem de pensar, porque eu nunca conseguia imaginar que ele me deixaria em paz e eu ficaria livre para me pegar com quem eu quisesse. Então eu me pegava só com ele, que não era grandes coisas, mas se dedicava. (Arraes, 2019, p.91)

Somado a isso, é nítida a ironia presente no conto de Arraes, o que caracteriza, mais uma vez, que a origem da percepção da narradora não condiz com as personagens que a rodeiam, evidenciando uma resistência dessa personagem em relação à opinião alheia. Embora protagonista de suas próprias ações, parece que ela se projeta como personagem de si mesma, um meio talvez para pensar em si fora daquele círculo de violência. O uso, em algumas partes do conto, do discurso indireto reforça essa perspectiva de distanciamento e, ao mesmo tempo, passa a sensação de que o discurso da narradora se assemelha a uma espécie de comentário, pois fala justamente de ações e pensamentos de outras personagens.

A narrativa de “Olhos d’água”, de Evaristo, diferente do conto “Gesso”, apresenta uma linguagem metafórica, pois está repleta de memórias de infância e história de ancestrais. A repetição da interrogação “De que cor eram os olhos de minha mãe?” reforça a importância da memória para essa narradora:

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu

não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? (Evaristo, 2016, p.18)

A repetição da interrogação também demonstra um defrontar-se da narradora com suas próprias falhas, como se falasse com a “outra” que existe dentro dela, o que aproxima o texto de um monólogo interior. Além disso, numa conjuntura mais abrangente, a repetição pode estar associada a uma resistência de personagens negras e silenciadas, vítimas de racismo, de desigualdade e submetidas a situações marcadas pela tensão de gênero. Trata-se do protagonismo de uma voz feminina que busca o controle de sua própria vida.

Dessa forma, como Bittencourt (1999, p.11) sinaliza, “a teoria de Genette permite clarear pontos não esclarecidos por outros teóricos, onde a indeterminação e ambiguidade propiciam confusões entre aquele que narra e o que vê ou percebe o mundo narrado”. E isso explica o porquê da escolha de um determinado modo de contar e não outro dentro de uma narrativa.

## **2.10 RELAÇÕES ENTRE OS CONTOS: “GESSO” E “OLHOS D’ÁGUA”**

A Literatura é um trabalho de elaboração da linguagem, dessa forma, faz uso de recursos linguísticos que contribuem com o valor estético do texto. Além da temática – opressão feminina – presente nos contos de Arraes e Evaristo, eles também se relacionam, como apontado no capítulo anterior, pela presença da narração autodiegética, ou seja, por possuírem personagens centrais que narram suas próprias histórias e suas condições de violência.

Outro ponto comum para levarmos em consideração é a subjetividade ativa evidente nas personagens dos contos aqui mencionados, já que ambas as narrativas conseguem constituir uma condição de saída da situação de violência que vivenciam, mostrando a disposição dessas personagens. A memória, marca fundamental do conto de Evaristo, por exemplo, ao ser utilizada no presente da narrativa, evoca a um passado, mantendo-o vivo.

Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando... De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe? (Evaristo, 2016, p.15)



Assim, a indagação, presente já no início do conto e reiterada diversas vezes no decorrer dele, é o norte orientador de uma busca incansável daquilo que não se pode esquecer. E, por mais que a resposta para essa interrogação não seja encontrada imediatamente, são as memórias da infância dessa narradora que sustentam a narrativa e dão disposição para essa personagem enfrentar sua condição de violência. Dessa forma, aquilo que é lembrado responderia sempre a uma necessidade do presente, numa espécie de filtro, isto é, um mecanismo de seleção das memórias que devem ser esquecidas e as que devem ser transmitidas.

No final da narrativa, a personagem principal vai ao encontro da mãe, pois precisava lembrar-se da cor de seus olhos e, por mais que essa cor não seja, de fato, revelada, sabemos que são olhos cor de água, reforçando mais uma vez a lembrança do sofrimento. Além disso, é notório um processo de agenciamento coletivo, de sororidade, uma vez que há outras mulheres envolvidas nessa história.

Já no conto “Gesso”, as mulheres participam do espaço de uma forma diferente, elas não formam uma rede de apoio coletivo para a narradora, mas se fazem presente justamente porque obedecem a uma fé religiosa ou a seus maridos. Portanto, a personagem principal mente para essas mulheres, uma vez que não compactua com aquelas crenças, não possui um apoio coletivo e habita um espaço proeminentemente patriarcal, que é Juazeiro do Norte. Por isso, essa narradora autodiegética não discorre sobre mulheres, mas sobre si mesma.

Somado a isso, a linguagem nos permite perceber também um enfrentamento da condição de sofrimento da personagem por meio da ironia, uma das principais marcas do conto de Jarid Arraes:

Eu estava lá no meu canto, quieta, repetindo todas as rezas junto com o coro. Acreditar, eu não acreditava. Mas fingia que era uma beleza. Sabia todas as palavras e copiava a entonação das velhinhas. Em nossas almas acendei o amor, o amor de Jesus! Em nossas almas acendei o amor, o amor de Jesus! E o coro repetia o refrão. Eu gostava. (Arraes, 2019, p.90-91)

Logo, a disposição para a saída da condição de violência, ou seja, o posicionamento de resistência que vai contra um poder maior, é colocado desde o início da narrativa, já que a personagem sai de casa para ir a um evento de uma religião a qual não acredita. Ela participa desse processo ritualístico não com o intuito de criticar, mas sim para se beneficiar do banquete oferecido, mostrando uma resistência ao catolicismo, religião que, nesse contexto, cultua o patriarca do sertão nordestino – Padre Cícero.

O catolicismo representa um sistema religioso eurocêntrico que solapa a subjetividade do corpo subalternizado, no caso desse enredo, a subjetividade do corpo feminino. Assim, a personagem participa das rezas e dos eventos por dois motivos: pela realização do desejo de degustar uma comida saborosa somado ao intuito de fugir de casa e ficar longe desse marido opressor, livrando-se, de certa maneira, de uma condição de violência doméstica, que se confirma no final do conto:

Peguei a estátua com a mão direita e lasquei uma cacetada na cabeça de Sérgio. Não lembro se ele deu um grito ou se foi o som do corpo caindo. Socorro chegou com dois vizinhos, mas a Santa já estava toda espatifada, os cacos espalhados pelo tapete. A poça de sangue formada no chão. (Arraes, 2019, p.95)

Outra semelhança entre os textos supramencionados é o enredo não linear, ou seja, a falta de sequência cronológica, com antecipações de fatos e retrospectivas. O tempo cronológico mistura-se ao tempo psicológico das personagens, o espaço exterior mistura-se ao interior. É como se a não linearidade subvertesse a construção do enredo propondo ao leitor uma nova possibilidade de leitura. Em Evaristo, a falta de linearidade aparece em quase toda a narrativa:

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela... Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias, se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela? (Evaristo, 2016, p.16)

A memória serve para desprender os fatos de uma temporalidade linear tornando independente as inúmeras temporalidades vivenciadas. Em Arraes, podemos notar também esse processo descontínuo de narração da história:

Nessa de rezar, de chamar a Divina Luz pra casa de Socorro e me benzer, esqueci que tinha marcado de encontrar com Sérgio. Ele era um homenzinho horroroso, aqui entre nós. Não de aparência, porque era até apumado, mas no jeito e nas coisas que fazia. Se o dia estava ruim, descontava todas as raivas em mim. No começo só xingava, me chamava de burra. Colocava na cabeça que eu estava dando moral pra outro e dizia que eu era uma quenga. Muita ênfase. Eu sempre respondia, não ficava calada. Só chorava em casa. Mas aquilo foi me dando medo e mais medo, porque Sérgio foi piorando os xingamentos e depois começou a me apertar pelo braço e sair me puxando até me deixar em casa. (Arraes, 2019, p.91).

### 3 O PLANEJAMENTO

#### 3.1 INTRODUÇÃO E CRONOGRAMA

A criação de uma proposta de atividades tem como principal objetivo subsidiar o professor na realização de atividades de leitura que envolvam o gênero conto, ou outros gêneros dentro do ambiente escolar. Além disso, a proposta de atividades visa sugerir ideias de como realizar a leitura, partindo de um princípio básico para que, de fato, ela seja interessante para os alunos, ou seja, propiciando que os próprios estudantes tenham motivação para ler. Provocar a motivação não é uma tarefa simples, mas, como aponta Solé (1998, p.92),

[...] isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critérios os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação.

Os pressupostos da leitura compartilhada, sugerida por Solé, e sobre a qual faremos uso nas atividades, estão embasadas em três momentos: pré-leitura (período em que se explicita os objetivos da leitura, investiga os conhecimentos prévios e formula previsões sobre o texto que será lido); durante a leitura (período em que se formula perguntas sobre o que está sendo lido, faz esclarecimentos de possíveis dúvidas sobre o texto, além de resumir sucintamente algumas ideias do texto); e, finalmente o pós-leitura (cujo objetivo é resgatar as ideias principais do texto).

Iniciaremos a proposta com o conto “Gesso”, de Jarid Arraes. É importante que o professor ressalte os objetivos da leitura – ler para conhecer, para desenvolver a criatividade e o senso crítico. Apresentamos, a seguir, um cronograma para auxiliar na realização das atividades.

| <b>Mês (semanas)</b>         | <b>Etapas que serão realizadas</b>                          |
|------------------------------|---|
| Setembro – semana de 19 a 23 | Abordagem do conto “Gesso” – realização das etapas 1, 2 e 3 |

|   |  |
|---|--|
| Setembro – semana de 26 a 30                  | Etapas 4, 5 e 6  |
| Outubro – semana de 3 a 7                     | Etapas 7 e 8   |
| Outubro – semana de 17 a 21                   | Abordagem do conto “Olhos d’água” –<br>realização das etapas 1, 2, 3 e 4 |
| Outubro/ novembro –<br>semana de 31/10 a 4/11 | Etapas 8 e 9.  |

Fonte: Elaborado pela organizadora, 2023.

Antes das atividades, há uma breve biografia do autor, seguida de um resumo do conto, caso o professor não os conheça. Antes de ler o conto com os alunos, o professor deve iniciar a atividade a partir do título.

### **3.2 ATIVIDADES COM O CONTO “GESSO”**

#### **3.2.1 O que sugere o título do conto?**

Esta etapa é dedicada ao levantamento de hipóteses e previsões sobre o que se trata o texto, além de aspectos como ilustrações e cabeçalhos, o título é importante para nos ajudar a entrever sobre o conteúdo e a instigar os alunos a imaginarem por que a autora deu esse nome ao texto. Assim, o professor deve escrever o título “Gesso” na lousa, ou ainda trazer a palavra impressa, de forma que possa ser lida com facilidade pelos alunos (caso prefira utilizar um projetor de imagens e computador, a palavra pode ser mostrada da forma que o professor preferir).

Em seguida, o professor deve indagar aos alunos os possíveis sentidos que a palavra “gesso” apresenta, anotando todos na lousa. É importante que neste momento o professor deixe a imaginação dos alunos livre, aceite todos os sentidos que mencionarem, afinal, não existem

previsões absurdas, uma vez que, com a pouca informação disponível, os alunos formulam expectativas e, embora não sejam exatas, podem ser pertinentes.

Após, aproximadamente, dez minutos de fala espontânea, a atividade é encerrada e inicia-se a análise sobre os sentidos atribuídos à palavra “gesso”. Uma estratégia eficaz é sempre perguntar os motivos que levaram os alunos a mencionarem tais significados. Dessa forma, podemos imaginar hipóteses de como o título pode se relacionar com suas próprias vidas.

Os sentidos atribuídos à palavra “gesso” devem ser utilizados nesse momento para questionar os alunos sobre o texto que será lido – Do que vocês acham que esse texto vai tratar? Por que recebeu esse título? Será que o texto abordará objetos feitos com o gesso? Ou será sobre alguém que coloca gesso em paredes? Dependendo dos sentidos atribuídos pelos alunos, o professor deve sugerir mais questionamentos.

### **3.2.2 Validação dos aspectos supramencionados**

Que tal propor uma pesquisa? O professor pode levar os alunos à sala de informática e propor uma pesquisa sobre “gesso”, solicitando que os alunos anotem todas as informações referentes à palavra. A atividade visa validar ou não os sentidos atribuídos anteriormente.

Nessa etapa, o professor pode fazer um direcionamento de todas as imagens e/ou significados que os alunos encontrarem na pesquisa, ou seja, a substância de gesso (sulfato de cal hidratado), quando misturada com água, forma uma massa sólida e tenra, que pode ser utilizada para o preparo de vários objetos. As imagens de santo, por exemplo, são feitas de gesso e são essenciais para a igreja católica e o catolicismo, já que possuem um significado profundo. Para essa religião, elas servem para lembrar os fiéis que a pessoa representada é santa, viveu como a vontade de Deus, é um “modelo de vida” para todos e está em comunhão plena com o Senhor.

Ademais, o gesso pode ser utilizado na confecção de outros objetos, tais como: quadros, adornos de paredes de residências e prédios, confecção de artesanatos, além de uso medicinal, uma vez que é utilizado para tratar fraturas.

### 3.2.3 Que tal fazer uma escultura de gesso?

Produzir uma escultura de gesso é uma atividade fácil de realizar em um ambiente escolar. Com base nas pesquisas realizadas pelos alunos, o professor deve propor a construção de esculturas de gesso, para isso basta utilizar forminhas compradas ou ainda utilizar materiais caseiros como fôrmas.

Abaixo listamos os materiais e ferramentas para fazer a escultura de gesso:

- ✓ Gesso;
- ✓ Recipiente para misturar o gesso com água (um alguidar de cozinha, por exemplo);
- ✓ Fôrmas;
- ✓ Tinta para pintura;
- ✓ Pincéis, tesoura, lápis;
- ✓ Cola branca;
- ✓ Cartolina;
- ✓ Papel transparente;
- ✓ Vários papéis para recorte;
- ✓ Também pode utilizar outros tipos de papéis, restos de tecido etc.

O processo de preparo é simples: basta misturar o gesso com a água, colocar em fôrmas e deixar secar. Escolha um local fácil de limpar e que seja possível utilizar plástico para proteger as superfícies mais sensíveis. Se as forminhas não forem flexíveis, você pode untá-las com óleo para favorecer a soltura do gesso após a secagem, mas, lembre-se – esse processo pode dificultar a adesão da tinta, caso o aluno deseje pintá-la posteriormente. Além disso, não acelere a secagem com fontes de calor, pois isso pode provocar rachaduras no gesso.

Para finalizar, o professor pode promover uma exibição das esculturas na sala de artes ou outro ambiente que julgar adequado.

### 3.2.4 Uma visita guiada

Após a atividade com o gesso, o professor pode promover uma visita virtual a um templo religioso. O portal do Vaticano, por exemplo, oferece visitas *on-line* de turistas por meio de imagens em alta definição, em 360°, observando os detalhes que os belíssimos edifícios e as

obras de arte têm para oferecer. É possível conhecer a Capela Sistina, o Museo Pio Clementino e obras de arte de grandes artistas, como Michelangelo. A visita, mesmo que virtual, ajuda a perceber os materiais usados nos adornos das grandes igrejas.

Além da visita virtual, o professor pode realizar uma visita presencial a uma catedral da cidade ou mesmo a alguma igreja com muitos detalhes artísticos. A catedral de Ribeirão Preto, por exemplo, data do século XIX e possui estilo arquitetônico neogótico. Ela é um prédio imponente, rodeado por jardins, com escadaria de acesso na parte central e laterais e, no seu altar principal, destacam-se a escultura de São Sebastião e as pinturas decorativas.

Nesse momento, é importante uma pesquisa sobre a história do templo que está sendo visitado a fim de que cada espaço seja compreendido.

### **3.2.5 Leitura do conto**

Após a finalização das etapas anteriores, o professor pode iniciar a leitura do conto. Uma vez que já conhece o texto que será abordado, o próprio professor se responsabiliza pela leitura em voz alta, utilizando a entonação que julgar mais adequada. A leitura deve ser feita como alguém que conta algo sobre si mesmo, como se rememorasse algo.

A leitura compartilhada, sugerida como estratégia de leitura por Solé, não deve ser feita com o aluno sempre na função passiva de leitor do texto, por isso, as interrupções de leituras também são realizadas por eles. O professor deve permitir que o aluno não fique apenas como ouvinte, mas que interaja com o texto, que reaja ao texto.

Dessa forma, a leitura prossegue com pausas, em alguns momentos, sugeridas pelo professor, e em outros, sugeridas pelos alunos. Cosson (2012), ao trabalhar sequências de leitura, reforça que é durante as atividades do intervalo de leitura que o professor perceberá as dificuldades de leituras dos alunos.

Embora uma leitura minuciosa seja importante, a realização de apenas uma leitura não será suficiente para que os alunos percebam os detalhes de um texto literário, dessa forma, é importante que o professor proponha uma releitura, que pode ser individualizada ou com todo o grupo da sala novamente. A segunda leitura favorece a percepção de novos significados, detalhes e uma apreciação da beleza da linguagem utilizada. Além disso, a

releitura pode proporcionar uma compreensão mais profunda do conto e uma apreciação ainda maior da experiência de leitura.

### **3.2.6 Conversando sobre o conto**

Após a finalização da leitura, este é o momento de discutir o enredo do conto, mais uma vez, cabe ao professor promover momentos em que os alunos perguntem, recapitem as ideias principais para os colegas e comparem suas próprias opiniões. Conversar sobre o texto literário possibilita que os alunos consigam interpretá-lo, e é claro que nem todas as interpretações são possíveis, no entanto, com as diferentes interpretações, abrimos espaços para negociações e discussões a fim de alcançarmos uma interpretação coletiva comum, como uma comunidade de leitores.

Neste momento, o professor deve salientar para os alunos como a história está sendo contada, ou seja, como a personagem conta os fatos, além de ressaltar sobre os modos de contar e levá-los à reflexão sobre o que significa contar a partir de diferentes perspectivas. Indagações que provoquem maior análise são importantes para este momento – qual a diferença entre uma personagem contar sua própria história e uma personagem contar sobre a história de alguém? Qual modo de contar passa uma veracidade maior? Por quê? Quem é a narradora do conto “Gesso”? Como os alunos veem essa narradora?

Além disso, os momentos de pós-leitura permitem que os alunos trabalhem a história a partir de pontos de vista, trocando opiniões sobre ela e posicionando-se frente aos fatos narrados, defendendo, inclusive, as atitudes das personagens. Questionamentos sempre são pertinentes, como, por exemplo: Como vocês definem Sérgio (personagem do conto que ocupa a função de namorado/marido de Doralice)? Como era o relacionamento entre Doralice e Sérgio? Vocês já viram ou presenciaram um relacionamento semelhante? Por que Sérgio queria tanto controlar Doralice? Será que a narradora se esconde em um ato de fé para se proteger? Nesse momento, é indicado que o professor perceba se a conversa deve ou não ser prolongada a partir dos vários questionamentos que surgirem com o objetivo final de ampliar as retomadas do texto.



### 3.2.7 Jogo das ações narrativas

Que tal preparar um jogo de tabuleiro em que os alunos possam manipular os fatos a partir das escolhas da personagem Doralice? Para esta atividade, o professor pode fazer uso de vários recursos, como confecção de personagens representando as personagens principais da narrativa – Doralice, Sérgio e Socorro –, ou ainda utilizar objetos representativos: pinos de tabuleiros, peças de outros jogos etc.

Para essa atividade, a sala será dividida em grupos (a quantidade de grupos será de acordo com os diferentes finais que se pretende abordar), cada grupo ficará responsável por recontar a história, porém, com finais diferentes. O que teria acontecido se Doralice aceitasse ir embora para casa na primeira vez que Sérgio a importunou? Caso Socorro chegasse antes de Doralice pegar a santa e batê-la na cabeça de Sérgio, será que Socorro teria impedido tal ação? Enfim, pensem diferentes finais e reescreva-os a fim de possibilitar escolhas diversificadas na hora de jogar. Vale pensar também em intervenções policiais e até de vizinhos.

É importante que o professor fique atento para a feitura de finais em que reviravoltas, do tipo – Sérgio sobrevive e assassina a esposa – sejam evitadas, afinal, o objetivo não é validar visões machistas da nossa sociedade, muito pelo contrário, o objetivo é combatê-las. Após a finalização dos recontos e correção do professor, é hora de pôr a mão na massa!

### 3.2.8 Jogo da ficção

Nessa etapa, o professor deve fazer várias cópias do conto “Gesso” e, em seguida, recortar o texto em partes menores, por parágrafos, de forma que os alunos possam repensá-lo por meio de novas possibilidades combinatórias. Caso seja necessário, os alunos podem alterar articuladores de coesão e acrescentar novos, a fim de propor uma nova história. O objetivo, nesta etapa, é pensar se essas novas possibilidades podem alterar os sentidos do texto.

Além disso, leve os alunos a refletirem sobre a ideia de ficção como invenção e o poder que possuem diante dos fatos que estão alterando.

Se julgar interessante, o professor pode apresentar aos alunos o filme *Mais estranho que a ficção* (2016), dirigido por Marc Foster. Nesse filme, temos a história de um auditor de imposto de renda que, misteriosamente, começa a ouvir a narradora de sua própria

história. O curioso é que a voz que fala em sua mente acerta todos os acontecimentos de sua vida. No decorrer das ações, a personagem descobre que é o protagonista de uma história em que morrerá no final. Sendo assim, seu objetivo é encontrar a autora da obra e convencê-la a mudar sua trágica versão.

### **3.3 ATIVIDADES COM O CONTO “OLHOS D’ÁGUA”**

Para a realização das atividades com esse conto, o professor pode contar também com uma breve biografia sobre Conceição Evaristo e um resumo do conto selecionado, caso não os conheça. Mais uma vez, utilizando os pressupostos da leitura compartilhada, iniciaremos pelo título.

#### **3.3.1 O título como guia de leitura**

O título “Olhos d’água” pode sugerir uma infinidade de imagens. O professor, por meio dos recursos que julgar mais interessantes, deve indagar aos alunos quais imagens vêm à mente quando se pensa nesse título.

Em seguida, deve solicitar uma pesquisa sobre o termo “olhos d’água” e pedir que os alunos façam anotações do resultado no caderno. A pesquisa é uma grande aliada, pois possibilitará mais discussões e reflexões sobre o tema, os alunos poderão encontrar diversas associações ao termo pesquisado, tais como – lugares geográficos, obras de arte, músicas, além da própria imagem do olho inundado de água.

As memórias a respeito do assunto também são importantes, portanto, caso os alunos tenham lembranças para compartilhar, permita que isso aconteça.

Nesta etapa, o professor deve repetir os procedimentos também da Etapa 1, realizados na pré-leitura do conto “Gesso”, lembre-se que as colocações dos alunos são fundamentais para verificar o que eles possuem de conhecimento prévio.

### **3.3.2 Pintando os “olhos d’água”**

Após a pesquisa, é hora de concretizar a ideia sobre os olhos d’água. Que tal propor uma pintura? Nesta atividade, os alunos escolherão uma imagem pesquisada da qual mais gostaram e irão replicá-la por meio da arte.

O material necessário é: tinta, pincéis, papel canson (cor neutra, tamanho A4), água, pote de armazenamento e papel ou toalha para limpeza dos pincéis.

Ao final da atividade e após a pintura secar, o professor pode montar um mural onde socializará os desenhos criados, além disso, o mural pode ser enfeitado com papéis coloridos, cujas cores estejam relacionadas também aos sentidos que os alunos imaginaram.

### **3.3.3 Leitura do conto**

O segundo conto do nosso caderno de atividades apresenta, mais uma vez, uma narrativa em primeira pessoa, em que a personagem é, ao mesmo tempo, personagem principal e narradora de sua própria história. O conto de Evaristo é rico em recursos poéticos e expressivos, o que possibilita uma leitura inundada de ênfase, soando como um relato de memórias de uma vida sofrida. Conforme a leitura do conto anterior, lembre-se de realizá-la semelhante a alguém que conta algo sobre si mesmo, como se rememorasse algo.

### **3.3.4 Comentários pós-leitura**

Após a leitura, é hora de deixar fluir o pensamento dos alunos a respeito do conto lido. Qual a visão que tiveram dessa personagem que relata com tanta sensibilidade fatos de uma infância tão difícil? Que visão se tem sobre as brincadeiras da época? Por que a mãe da narradora se permite ser boneca das filhas? Por que essa narradora deseja tanto saber a cor dos olhos da mãe? E por que a história finaliza com uma indagação semelhante à da narradora?

Essas perguntas e muitas outras que surgirem serão fundamentais para a compreensão do conto. Esta etapa está permeada pela tese de Piglia, uma vez que contribuirá com a reflexão sobre a história que não é narrada, mas que está ali e precisa ser pensada.

### 3.3.5 Pesquisa

O conto lido apresenta aspectos místicos, como os termos “Yabá”, “Orixás”, “Santa Bárbara” etc. Proponha aos alunos a identificação desses aspectos e leve-os à sala de informática para realizarem uma pesquisa sobre seus significados e história. O objetivo, nesta etapa, é a percepção das muitas contribuições culturais africanas e afro-brasileiras ao Brasil, dentre as quais se destacam as contribuições religiosas e artísticas. Somado a isso, nota-se também uma mistura com as contribuições da colonização europeia, visto que “Santa Bárbara”, por exemplo, é integrante da religião católica.

### 3.3.6 Escrivência

Evaristo foi quem criou o termo “escrivência”, termo que, como ela mesma diz, está relacionado às palavras “escrever”, “viver”, “se ver” e está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. No entanto, o termo está relacionado a um caminho inverso, um caminho de mulheres negras que atualmente são donas da própria escrita, além disso, ele pode ser utilizado também por diferentes grupos sociais que se sentem marginalizados e desejam ter voz.

Dessa forma, o objetivo inicial desta etapa é a exploração desse conceito pelos alunos. Portanto, apresente aos alunos o gênero “relato de memórias” e, partindo do conto “Olhos d’água”, proponha que eles produzam seu próprio relato.

Para essa proposta, o professor deve explorar a memória afetiva dos alunos.

### 3.3.7 Criação de uma obra de arte

Nessa etapa, o professor traz, para o contexto da sala, obras de arte que apresentam o tema da perda, como, por exemplo, as obras *Infláveis olhos d’água*, de Suzana Queiroga; *Azulejo colonialista na azul d’água*, de Adriana Varejão; e a obra *There is Always Hope*, do grafiteiro Banksy.

Após a apreciação e análise das obras, os alunos serão convidados a criar sua própria arte, cujo objetivo será a transmissão de um olhar de esperança sobre a violência e as

desigualdades sociais. Neste momento, utilizaremos o azulejo como suporte e o stencil, presente no processo de criação de Banksy.

É importante que o professor, antes de realizar a pintura dos azulejos com os alunos, apresente em sua aula um pouco da história das artes mencionadas acima, ou que peça uma pesquisa em que os próprios alunos descubram um pouco mais sobre as obras.

### **3.3.8 Exposição das obras de artes**

Que tal promover uma exposição mais elaborada? Na própria sala de aula, proponha a criação de dois ambientes: o primeiro ambiente deve apresentar o mural com as pinturas iniciais a respeito do que seria, para os alunos, os olhos d'água (atividade feita na etapa 2), enquanto o segundo, trará as pinturas dos azulejos (etapa 7).

Para o segundo ambiente, peça que os alunos retirem do conto palavras ou frases que possam ser relacionadas às obras que criaram, tais como – “bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonhos de comida” (Evaristo, 2016, p.16) e, em seguida, criem cartazes com essas frases/palavras. O objetivo será expor esse material junto às obras de arte a fim de impactar possíveis visitantes.

### **3.3.9 Encontrando pontos de leitura entre “Olhos d’água” e “Gesso”**

Os dois contos abordados neste projeto representam uma escrita marginalizada, mas que está, aos poucos, ganhando poder e representatividade na sociedade. Portanto, é necessário divulgar esses contos ainda mais para que as vozes das autoras ganhem poder e a outra história, aquela escondida nas entrelinhas, também possa ser revelada. Assim, que tal propor a apresentação de um monólogo? Para isso, solicite que os alunos adaptem partes do conto ou retirem trechos pensando no objetivo da apresentação.

Em seguida, lembre-os que, como as duas obras possuem narradoras-personagens, a encenação de cada papel deve ser feita com vivacidade, pois se trata da representação de suas próprias vidas.

Caso exista uma semana ou dia de apresentação cultural na escola, sugerimos que a

realização das atividades elaboradas fique para o período que antecederá a feira, possibilitando, dessa forma, a exposição dos trabalhos nesse período. As esculturas de gesso, feitas em uma das atividades do conto anterior também devem ser expostas, juntamente com alguma contextualização sobre o conto.

## **4 APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS: O PLANO EM AÇÃO**

### **4.1 APRESENTAÇÃO DA ESCOLA E CONTEXTO SOCIAL**

A Escola Estadual Professora Djanira Velho, escolhida para a aplicação do presente trabalho de pesquisa, está situada na cidade de Ribeirão Preto, interior de São Paulo, no bairro Vila Amélia. Trata-se de uma região muito próxima ao tradicional bairro Vila Tibério e à avenida do Café, principal via que liga a Universidade de São Paulo (USP) ao centro da cidade. A proximidade com a USP favorece o recebimento anual de muitos estagiários dos diversos cursos oferecidos pela universidade a fim de aprimorarem conhecimentos e aplicarem também suas pesquisas dentro do contexto escolar.

Os entornos da Vila Amélia e Vila Tibério correspondem a uma das regiões mais antigas de Ribeirão Preto e, por isso, apresentam uma população já bastante envelhecida, dificultando a formação de uma comunidade escolar, em que a participação familiar dentro da escola seja realmente efetiva. Dessa forma, o aluno atendido pela escola é composto, em sua maioria, por estudantes mais distantes da região onde a escola se situa. Além disso, trata-se de um setor vulnerável a condições de violência, uma vez que apresenta uma alta população em situação de rua. Ao visitar o entorno, é nítida a visualização de cenas de uso de drogas ilícitas, pessoas em condições de pobreza absoluta e até mesmo casos de roubos. Mesmo no período diurno, a escola já precisou notificar a polícia sobre a incidência de furtos em relação aos alunos.

No contexto social e econômico, a maioria dos estudantes são pertencentes a uma classe média ou baixa, residindo com os pais e/ou outros familiares. A escola atende dois segmentos escolares: sendo, no período da manhã, o Ensino Médio e, no período da tarde, o Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano). Grande parte dos alunos do Ensino Médio já trabalha e, portanto, contribui com a renda econômica da família.

Embora a escola esteja inserida em uma região vulnerável economicamente e socialmente, com alunos oriundos de diversas partes da cidade, ainda apresenta bons índices de escolarização, visto que, no último IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), atingiu a média 6,1 – a maior das escolas estaduais da cidade. O índice positivo pode ser atribuído ao grupo de professores de cargo efetivo que compõem a escola, já que se mostra bastante comprometido com a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

A escola possui aproximadamente 650 estudantes, sendo 350 do Ensino Médio – com três salas de 1ª série, três de 2ª e três de 3ª – e 300 do Ensino Fundamental divididos em nove salas – duas de sextos anos, duas de sétimos, duas de oitavos e três de nonos anos. É considerada uma instituição pequena quando comparada a outras escolas da cidade, sendo esse outro fator para atrair pais e alunos no desejo de participarem dela.

Em relação aos componentes tecnológicos, possuí, atualmente, 82 *Netbooks* da marca Multilaser, dispostos em dois armários que se locomovem pela escola, facilitando, de certa forma, a realização de atividades de pesquisas. A sala de informática está, no momento, desativada, pois a maior parte de seus equipamentos e computadores encontra-se quebrada. A escola possui uma sala de leitura e um professor responsável por ela, a fim de que desenvolva projetos que incentivem o hábito de ler. No entanto, o gosto pela leitura e a promoção do desenvolvimento emocional e social dos estudantes ainda são pouco estimulados.

A série selecionada para a aplicação das atividades é nomeada por 9º ano turma C, ela é composta por 32 alunos, sendo 13 meninas e 19 meninos. Por muito tempo, essa turma foi considerada uma das mais difíceis para o desenvolvimento dos trabalhos dos professores, uma vez que não possuía engajamento dos alunos nas atividades, principalmente dos meninos. Além disso, a sala era bastante indisciplinada, com a ocorrência de vários episódios de desrespeito por parte dos alunos.

Antes da aplicação das atividades na turma mencionada, realizei somente a leitura dos contos sugeridos para esse projeto em uma outra turma da mesma escola. Essa fase foi apenas para uma experiência própria, no entanto, julgo interessante relatá-la neste momento, pois servirá de base para analisar os próximos resultados. O conto “Gesso”, da escritora Jarid Arraes, ocasionou muita polêmica entre os alunos, sobretudo dos meninos, que também eram maioria na sala. Muitos demonstraram não concordar com o desfecho do conto, alegando ser um final injusto, uma vez que, ao contrário do que se observa na sociedade, tratava-se de um final em que o homem era morto pela mulher.

Após a leitura e discussão do conto, solicitei que criassem a continuação da história, ou seja, não seria um novo final, mas a criação de um novo fato que desse sequência à ação proposta no conto. Enquanto as meninas pensaram em ideias de uma nova vida para a personagem Doralice, os meninos pensaram em vingança, além de condenações absurdas, imaginaram a ressurreição da personagem Sérgio assassinando Doralice.



Confesso que esse último fato me decepcionou bastante e me deu a sensação de que a violência contra a mulher está sendo normatizada, invisibilizada, justamente por estar atrelada a papéis que são culturalmente atribuídos a homens e mulheres. Pensei em desistir do conto “Gesso”, continuaria com a autoria feminina, porém, por meio de enredos mais brandos. No dia posterior a essa atividade, repensei minha experiência e julguei importante não desistir, afinal, a Literatura é capaz de levar o leitor à reflexão e até mesmo à mudança de posição, portanto, sua presença ativa na escola auxilia a transformação social, propiciando problematizações sobre a realidade e a vida.

Dessa forma, o meu papel como professora é repensar novas formas de trabalho com a Literatura em sala de aula. Por isso, apenas palestrar sobre o assunto não vai alterar a forma de meninos e meninas pensarem a violência contra a mulher, é necessário um trabalho sequencial que consiga provocá-los a pensar e a refletir. Todos precisam falar, ouvir e elaborar. O diálogo é uma ferramenta importante, pois permite que um fique atento à história do outro, desenvolvendo a habilidade de escuta; ademais, contribui com a percepção de comportamentos violentos e abusivos que, às vezes, passam despercebidos no meio de todos.

Retomar o conto e trabalhar a mediação dos conflitos presentes nele favorece a identificação de comportamentos que não podem ser normatizados. Portanto, a escola é o local ideal para tratar desse assunto e os meninos são parte essencial dessa conversa.

## **4.2 RELATÓRIO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES – “GESSO”**

### **4.2.1 Primeira atividade**

Seguindo o plano de atividades proposto para este trabalho, iniciei, na turma referida anteriormente, com o conto “Gesso”. O título do livro – *Redemoinho em dia quente* – que abarca a narrativa em questão, foi citado pelos alunos como representativo de uma ideia de “confusão”. Ao serem questionados sobre os possíveis sentidos do termo “gesso”, inúmeras ideias vieram à cabeça deles, como “serve para auxiliar no processo de cura de um membro corporal quebrado”, “está presente na parede”, “espécie de massa branca”, “é duro e frágil ao mesmo tempo”, “pode ser utilizado para esculturas”, “está presente no giz” e “trata-se de um pó branco”. Em seguida, os sentidos mencionados por eles foram validados por meio de uma pesquisa na internet e no dicionário físico. A pesquisa também envolveu aspectos históricos, já que um dos estudantes

relatou o fato de que o gesso é utilizado desde há oito mil anos em construções, decoração e confecção de recipientes e estátuas.

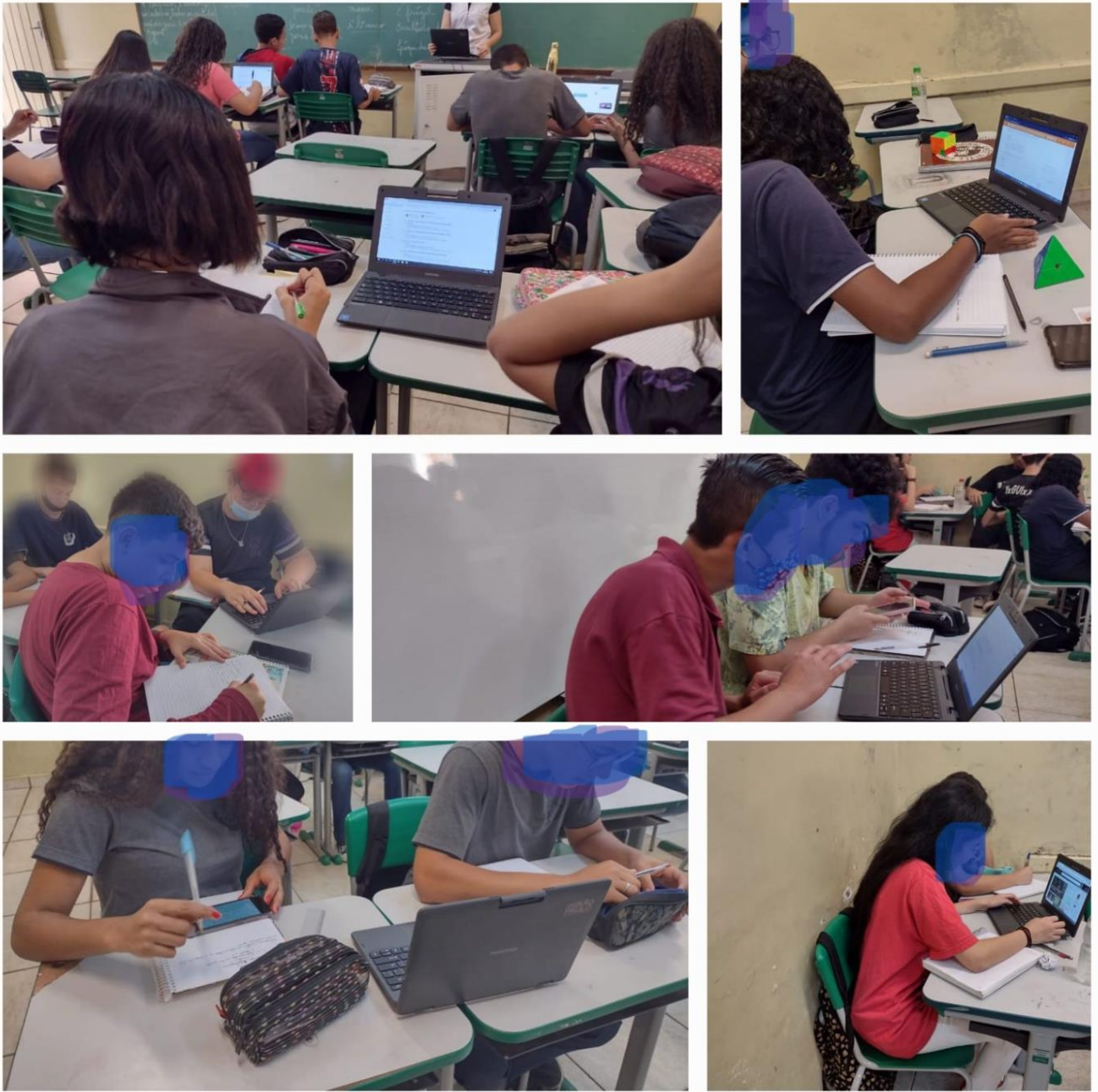
Dois alunos questionaram, no decorrer da atividade, o objetivo da pesquisa, relatei que primeiro deveríamos conhecer todos os significados da palavra “gesso” para, posteriormente, tentar relacioná-los ao conto que seria lido em breve, a fim de ajudá-los numa compreensão melhor do texto.

Figura 8: Pré-leitura do conto



Fonte: Autoria própria, 2023.

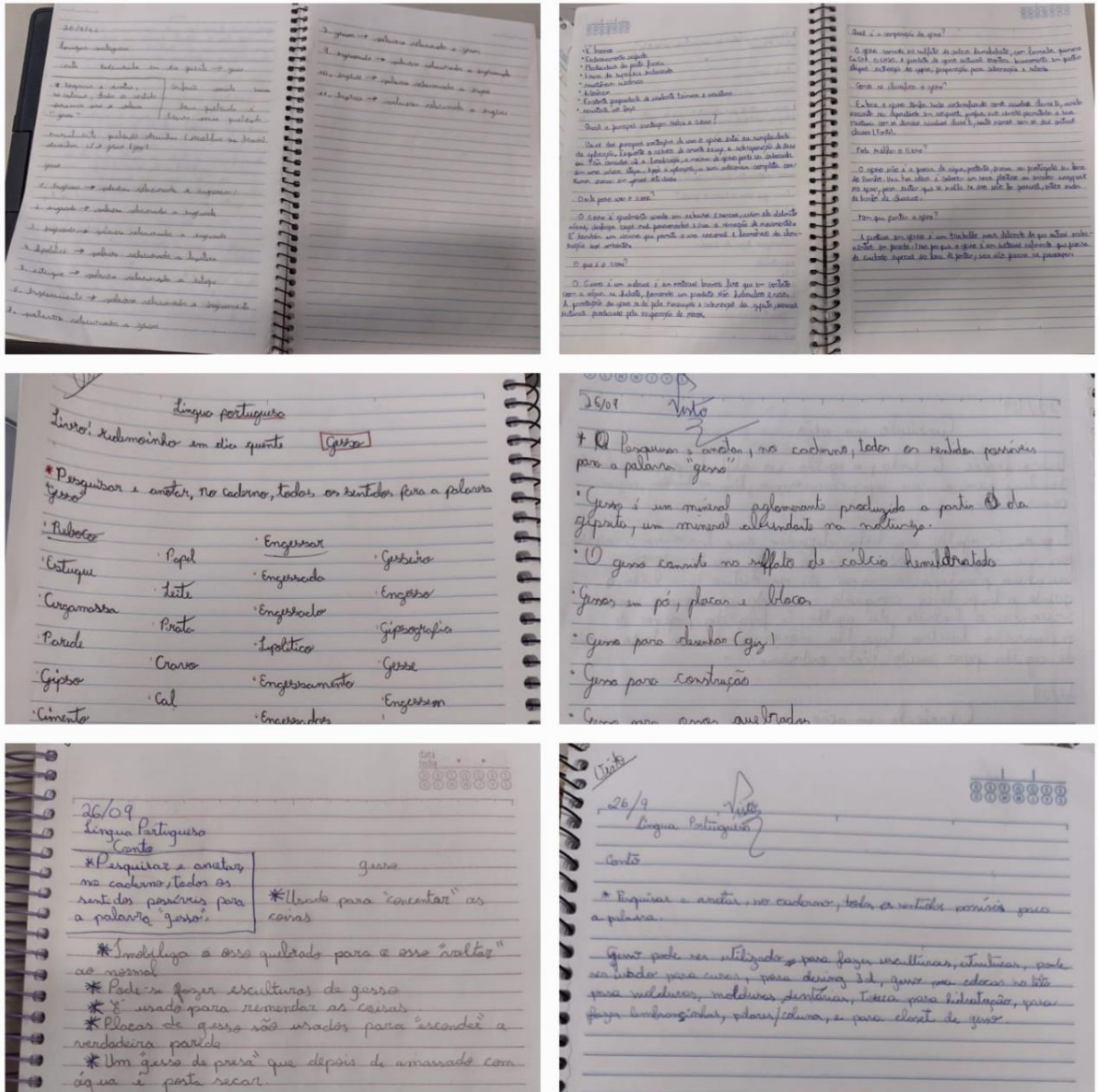
Figura 9: Pesquisa



Fonte: Autoria própria, 2023.



Figura 11: Anotações sobre a pesquisa



Fonte: Autoria de discentes participantes desta pesquisa, 2023.

### 4.2.2 Segunda atividade

A segunda etapa da atividade consistiu na leitura do conto “Gesso”. Entreguei várias cópias do texto e, finalmente, os alunos conheceram a história. A leitura transcorreu o período de uma aula, como já conhecia o conto, eu preferi realizar a leitura, colocando entonação e dramaticidade à minha voz. Percebi, durante o processo, muito espanto e envolvimento dos alunos com a história de Doralice, no geral, os rostos demonstravam indignação. Na finalização,

escutei uma frase que me deixou extremamente feliz: “Professora, quantas ‘Doralices’ não existem por aí, né?”, frase essa emitida por um menino. E a sala iniciou um rico diálogo sobre a questão da violência contra a mulher.

Como mencionei no início deste texto, a turma de aplicação dessa atividade sempre foi considerada bastante difícil na questão indisciplina, muitas vezes porque os assuntos da aula não atraíam a atenção dos alunos. No entanto, foi perceptível uma identificação com o assunto, a ponto de participarem ativamente da conversa pós-leitura. Uma das indagações que rendeu muito bate papo para a aula foi: “Se somos todos iguais perante a lei, por que a mulher ainda é prisioneira e vive à mercê da dominação masculina?”. A resposta para essa pergunta foi variada, mas cada um dentro do seu horizonte de expectativa procurou dar sua contribuição. Casos de familiares não tão próximos, vizinhos e notícias veiculadas por internet e TV vieram à tona, como se cada um desejasse expor um pouquinho de tudo o que já se ouviu sobre o tema.

O título inusitado do conto também esteve presente na discussão, muitos alunos mostraram-se surpresos com a relação do enredo com o título, como se jamais fizessem esse tipo de analogia.

#### **4.2.3 Terceira atividade**

A próxima atividade foi justamente para colocar “a mão na massa”, a maioria dos alunos nunca tinha visto e manuseado o pó branco de gesso, assim, o exercício envolveu todos no desenvolvimento da escultura. Ainda motivados pela leitura e discussão do conto, os alunos foram convidados a moldar uma escultura com base em suas percepções. Durante a execução da atividade, sentaram-se em grupos e compartilharam suas intenções ao criarem as imagens. Alguns preferiram usar forminhas de acetato como molde e conseguiram criar materiais de uso na construção de casas, como martelos e alicates; as meninas criaram objetos representativos do feminismo, tais como: o espelho de vênus e o feminismo negro, símbolo bastante parecido com o espelho de vênus, diferenciando-se apenas por levar um punho no meio do círculo. Alguns alunos optaram por figuras sem definição de forma. Flores e armas de fogo também fizeram parte das criações. A arma, de acordo com a garota que a criou, seria uma imagem simbólica para dar mais poder às mulheres. Os meninos mostraram esculturas, como: ferramentas mecânicas e carros. No final, as esculturas foram

guardadas em um dos cantos de uma sala não muito utilizada, a fim de secarem e, em breve, fazerem parte de uma exposição da Mostra Cultural.

Após a secagem, a ansiedade para a pintura era grande, então, mais uma vez, notei o envolvimento de todos na realização da atividade. Questionei uma aluna sobre toda essa empolgação e ela respondeu dizendo que, por se tratar de uma ação diferente para a aula de língua portuguesa, os estudantes sentem mais prazer em executá-la.

Alguns alunos mencionaram o fato de o gesso ter uma importância na vida da narradora, pois ela o utiliza como um instrumento figuratizador de resistência, ou seja, ela o utiliza não como um símbolo cristão e de poder, mas, através de uma importância criada por ela. Assim, os estudantes produziram outros símbolos feitos com o gesso e que, para eles, também podem estar relacionados à resistência. As meninas com os símbolos mais voltados ao universo feminista, e os meninos com martelos e materiais utilizados em construção. Portanto, a partir da linguagem criou-se uma reflexão e eles, na prática, demonstraram isso por meio das esculturas.

Figura 12: Escultura de gesso



Fonte: Autoria própria, 2023.

Figura 13: Escultura de gesso



Fonte: Autoria própria, 2023.

#### 4.2.4 Quarta atividade

Para os alunos compreenderem ainda mais a importância do gesso numa cultura religiosa, agendamos uma visita à igreja matriz de Batatais. Embora a nossa cidade tenha uma catedral religiosa com esculturas bastante imponentes, a intenção era também conhecer um ambiente novo. Além disso, a Igreja Matriz do Bom Jesus da Cana Verde, nome da igreja a qual me refiro, é um ponto de referência turística para a cidade de Batatais, pois possui, em seu



interior, pinturas do renomado pintor Cândido Portinari, destacando-se, no altar-mor, um verdadeiro monumento à iconografia universal do Senhor Bom Jesus da Cana Verde.

Durante a visita, o gesso foi notado em esculturas religiosas e na decoração e acabamento da igreja, no entanto, o que mais chamou a atenção dos alunos foram os quadros pintados por Cândido Portinari, um conjunto de 14 quadros representando a Via Sacra, além de quadros de Nossa Senhora Aparecida, Bom Jesus da Cana Verde e quadros com invocações bíblicas.

Ao final da visita, tivemos um breve contato com um representante da igreja que nos contou a história de algumas obras de Portinari e ressaltou que a imagem, em gesso ou barro, serve para conduzir o cristão ao Deus encarnado e se faz presente em qualquer ambiente, religioso ou não, apenas para lembrança e não idolatria. Além disso, ele destacou que a forte religiosidade presente no cotidiano de um povo contribui para o fortalecimento das relações comunitárias, como observado por uma estudante, no conto “Gesso”, visto que as cerimônias de renovação são uma importante característica da cultura religiosa cearense.

E embora a cultura religiosa do interior do estado de São Paulo, mais especificamente a católica, tenha se enfraquecido em relação a alguns costumes, os estudantes associaram as cerimônias de renovação, próprias da cultura cearense, com os terços e novenas que aconteciam em Ribeirão Preto e cidades da região. Lembraram-se de avós, tias e outros familiares que, de certa forma, participaram dessas atividades comunitárias e usufruíram de banquetes alimentares ao final delas.

Dessa forma, reuniões em torno de um evento religioso estavam muito mais ligadas a um compartilhamento de vivências do que a uma celebração da fé cristã, numa espécie de tradição herdada pela imposição da religião católica.

Após discussões entre os alunos, outro ponto relatado foi que o cenário que ambienta o conto está fortemente ligado aos valores cristãos e, durante o percurso de visita à igreja, notaram que há poucas simbologias presentes naquele ambiente que remetem à proteção feminina. A maioria das figuras santificadas e que correspondem àquele ambiente são masculinas – São Paulo, São Pedro, Santo Antônio etc.; o próprio Padre Cícero, que é considerado o santo do sertão, também é referência de uma figura masculina.

A única figura feminina santificada que aparece no conto é a Virgem Maria, que, na verdade, representa outra santa. Logo, por mais que existam outras santas, todas elas são representadas pela mesma figura, que é a Virgem Maria. Diferente das imagens santificadas masculinas, que são variadas e não se ligam unicamente a um santo.

Um outro ponto destacado pelos alunos foi a posição da imagem – Virgem Maria – que aparece no conto e a posição das outras imagens santificadas da igreja. No conto, a figura santa é descrita como: “O manto azul e branco cobrindo a cabeça da Virgem Maria, os braços abertos e as mãos com as palmas pra cima. Era muito bonita, tinha uma expressão serena (...)”; assim, a santa já está numa posição de suplício, de pedido de ajuda. Quando compararam a posição da santa do conto às outras imagens femininas da igreja, perceberam semelhanças em relação à postura e, nas figuras diferentes, um posicionamento de dor ou de bondade, como na santa com uma espada cravada no peito.

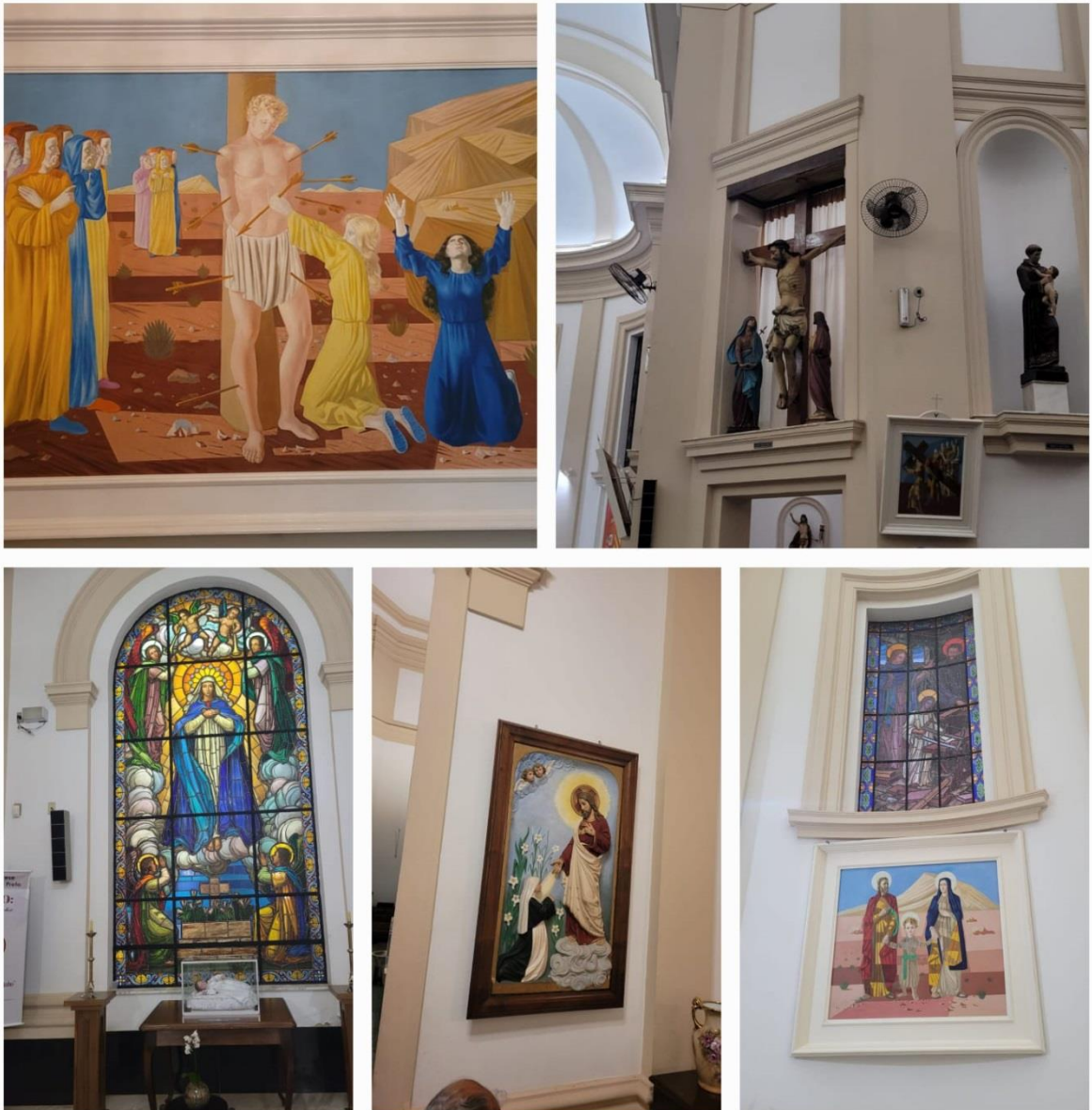
As figuras santificadas masculinas demonstram menos dor e sofrimento, pois ora aparecem com animais, ora com crianças e a própria cruz, e com espadas, porém, não cravadas no peito. Portanto, como bem relatado por um dos alunos, “Gesso” é um título que, de imediato, desperta nossa curiosidade, mas que provavelmente não foi uma escolha à toa, considerando o desfecho surpreendente que a narrativa possui. O nome do conto faz total sentido, quando percebemos que, de fato, a ajuda vem da Santa.

Figura 14: Visita à igreja Bom Jesus da Cana Verde



Fonte: Autoria própria, 2023.

Figura 15: Visita à igreja Bom Jesus da Cana Verde



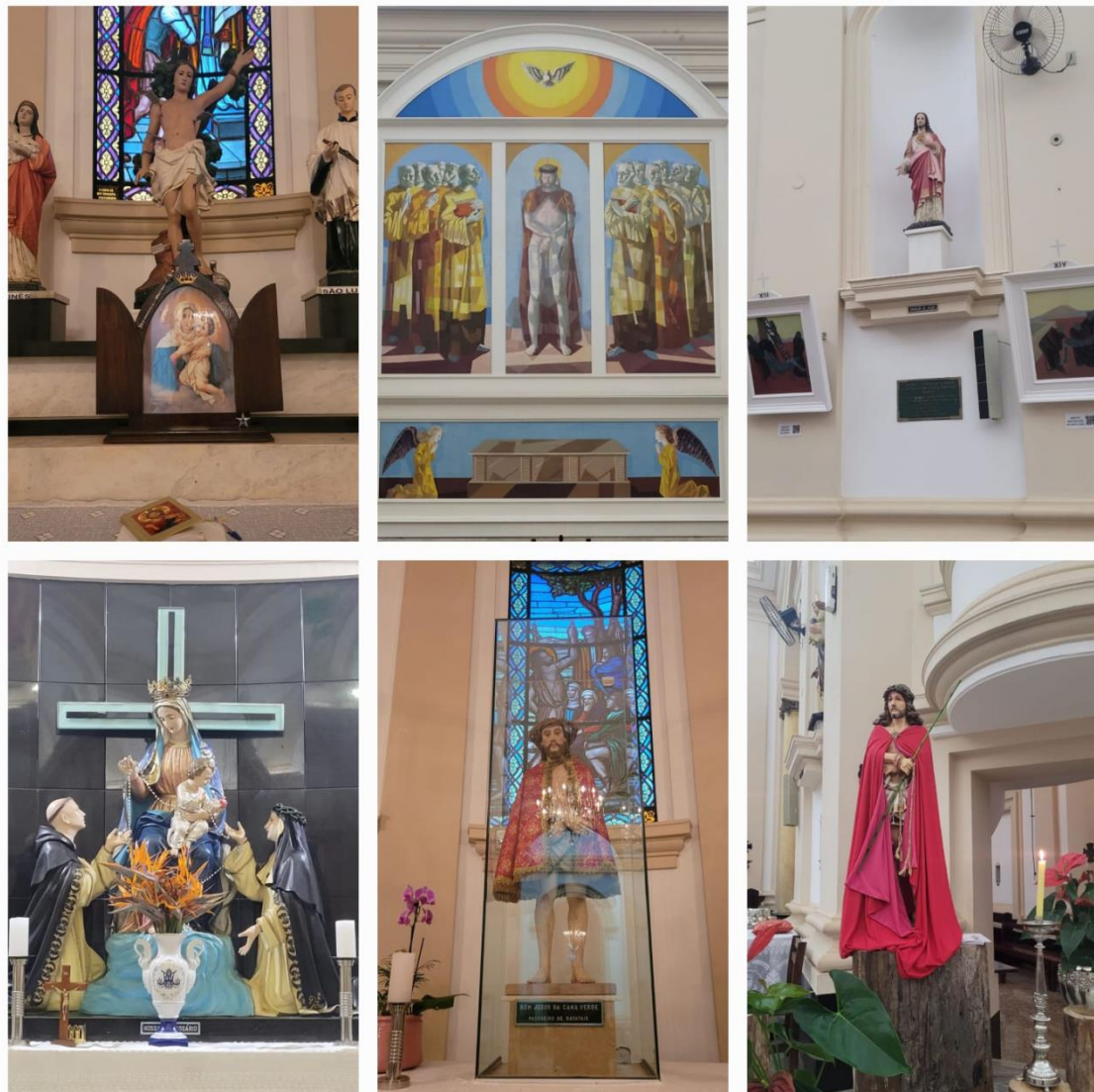
Fonte: Autoria própria, 2023.

Figura 16: Visita à igreja Bom Jesus da Cana Verde



Fonte: Autoria própria, 2023.

Figura 17: Visita à igreja Bom Jesus da Cana Verde



Fonte: Autoria própria, 2023.

#### 4.2.5 Jogo das ações narrativas

Após a discussão do conto, os alunos receberam uma nova proposta de atividade: pensar em outros finais para a narrativa. Como professora da sala, fui apresentando-lhes algumas reflexões para outros possíveis finais, tais como: O que teria acontecido se Doralice aceitasse ir embora para casa na primeira vez que Sérgio a importunou?; Caso Socorro chegasse antes de Doralice pegar a santa e batê-la na cabeça de Sérgio, será que Socorro teria impedido tal ação?; Se, de repente, um vizinho escutasse o barulho da discussão entre Doralice e Sérgio e chamasse polícia, como poderia ter sido o desfecho?.

Enquanto os estudantes pensavam sobre as questões propostas, uma garota levantou a mão e propôs a ideia de que aquele relacionamento abusivo termine antes mesmo da ação da reza, na casa de Socorro, ou seja, por que alguém mais ousado, que tivesse notado o sofrimento de Doralice, já não poderia ter chamado a polícia? Por que a delegacia feminina não poderia propor uma nova vida à Doralice, levando-a a viver numa outra cidade ou estado? Por que as intervenções não poderiam iniciar antes mesmo dos abusos sofridos pela personagem, com ações de pessoas próximas?

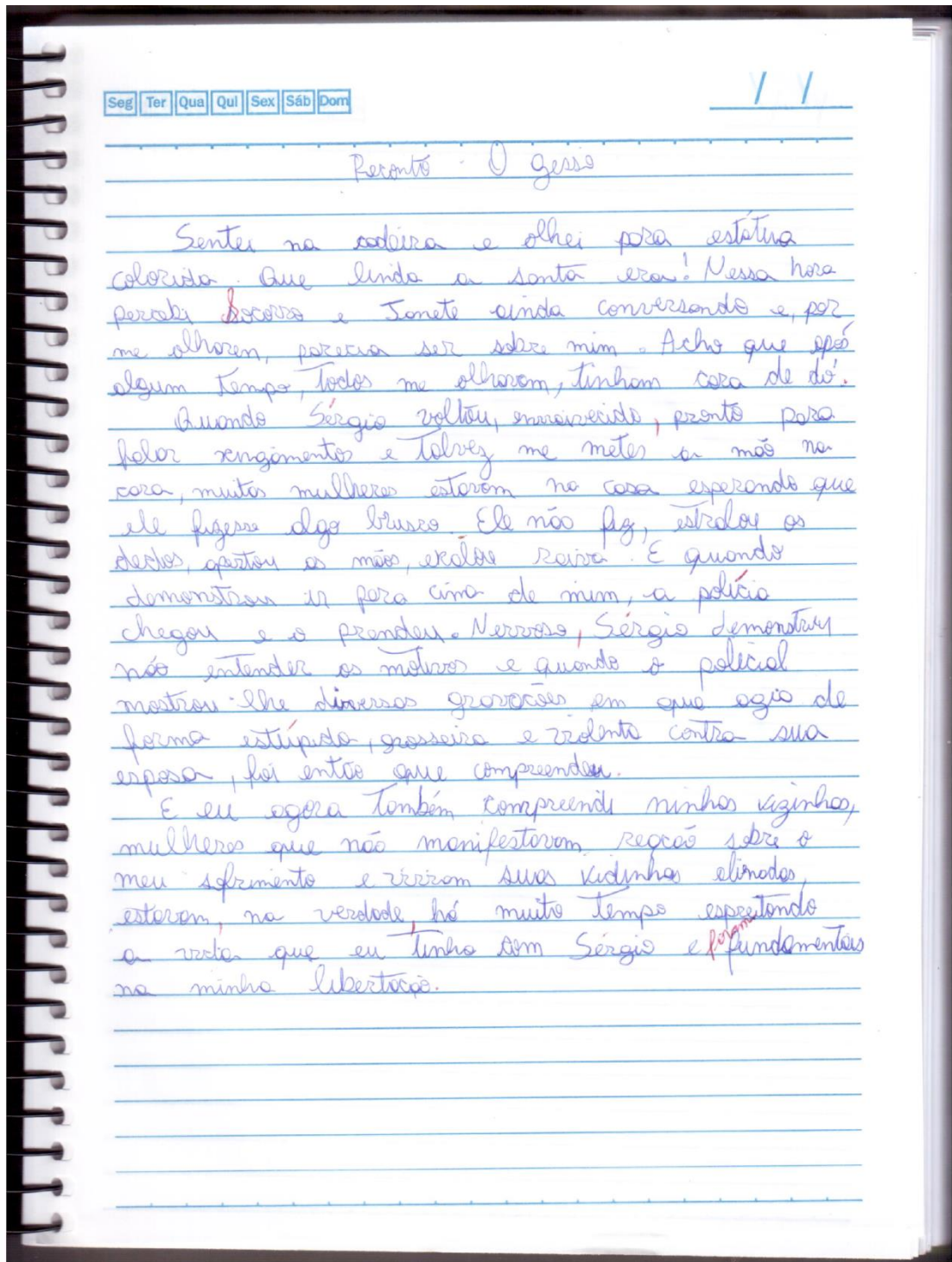
Assim, essa aluna percebeu que o espírito comunitário, no conto, funcionava mais em épocas de festas religiosas, pois, diante da situação de Doralice, a vizinhança assistia a tudo e não fazia nada, ou seja, seguindo à risca o popular ditado “em briga de marido e mulher, não se mete a colher”. As questões colocadas pela aluna foram muito bem acatadas por todos e, após a divisão da sala em quatro grupos, o grupo, no qual a garota fazia parte, ficou responsável por pensar em um final que envolvesse uma rede de apoio contra a violência feminina, como – Centros de Atendimento à Mulher em Situação de Violência, Centros de Assistência Social, abrigos etc.

Cada grupo ficou com o prazo de uma semana para a elaboração do reconto, exceto o grupo que pensou nas redes de apoio, já que ficaria responsável por uma pesquisa mais abrangente sobre o assunto. Os três primeiros textos, entregues no prazo de uma semana, apresentaram um reconto a partir do momento em que a personagem Sérgio entra na casa de Socorro, enraivecido e pronto para agredi-la. O quarto texto apresentou uma proposta a partir do momento em que Socorro chama a vizinha Janete para decidir se Doralice permanecerá ou não, durante a madrugada, na casa de Socorro, rezando para a santa.

Em todos os textos, Doralice conseguiu escapar dos abusos sofridos pelo marido. Após a correção, os recontos foram devolvidos, compartilhados entre os grupos, e serviram como base para a criação do tabuleiro. Vale ressaltar que, neste momento, os alunos perceberam os nomes das personagens por meio de uma nova perspectiva. Doralice, na visão deles, além de significar a junção de dois nomes (Dora e Alice), poderia significar também a junção de “dor” a “Alice”, assim, como mencionado por um dos alunos, a personagem que sofreu inúmeras dores até alcançar um suposto paraíso, esse paraíso seria uma espécie de livramento da personagem “Sérgio”, fazendo referência, dessa forma, à Alice, de Lewis Carrol, a qual embarca em uma viagem para o país das maravilhas. O nome “Socorro” remeteria a ajuda, aquela que interfere para tentar salvar Doralice. “Sérgio”, conforme pesquisa de um dos

estudantes, significa “protetor”, “guardião”, “servo”, significado totalmente oposto ao personagem da história, uma vez que ele é o responsável por colocar Doralice em perigo e desprotegê-la. Como apontado por um aluno, seria, talvez, mais uma ironia da narradora?

Figura 18: Final de narrativa





#### 4.2.6 Sexta atividade

Após pensarmos sobre o foco narrativo no texto – quem é o narrador do conto? Que outra perspectiva de narração esse conto poderia apresentar? Com outro narrador, a história apresentaria o mesmo sentido e impacto? Os alunos concluíram que o narrador é quem determina sob qual ângulo ou ponto de vista a história será contada. É a partir da definição do narrador que podemos pensar quais canais de informação foram utilizados para contar a história e o distanciamento estabelecido entre leitor e o texto.

O conto de Jarid Arraes possui narrador personagem, dessa forma, as ações retratadas são vivenciadas pela própria personagem, atribuindo-lhes um impacto maior. Diante dessas conclusões, os estudantes, neste momento, fizeram um reconto por meio de uma nova perspectiva, ou seja, como seria a história de Doralice sendo retratada por Socorro, por exemplo? E como ficaria na perspectiva de um narrador observador que não faz parte da história?

Recontar a história baseada num “eu” protagonista que não será mais a personagem principal da história pressupõe que as ações serão narradas a partir de sua própria interioridade e a partir daquilo que inferem das outras personagens. Assim, os desafios seriam: ver a história através do ângulo de quem conta e buscar a neutralidade daquilo que se pretende contar, uma vez que a personagem “Socorro”, por exemplo, não será neutra, pois já estará impregnada de algumas perspectivas mais próximas da Doralice.

Antes de iniciarmos a atividade, foi importante que os alunos entendessem mais o gênero e pensassem, por meio de inferências, as maneiras que o narrador poderia começar a história. Ao olhar para o texto original, na narrativa contada por Doralice, eles destacaram palavras interessantes que ela utilizou para expressar sensações e emoções e, além disso, perceber a descrição feita para cada uma das personagens. Essa reflexão sobre o uso da linguagem contribuirá para reunir os principais elementos e expressões que serão utilizadas posteriormente, no momento de criar um texto novo.

Após o momento da escrita, a revisão foi outro ponto importante, pois permitiu perceber os obstáculos quanto à focalização e modalização da escrita, contribuindo com a evolução dos alunos em relação à autoria. Outro ponto destacado pelos alunos diz respeito à pouca presença de falas relacionadas à personagem Socorro no conto. Na verdade, o conto possui pouco discurso direto e, quando esse tipo de discurso aparece, não há delimitações

gráficas, como os sinais de pontuação – aspas, travessão e dois pontos. A ausência de sinais pode estar relacionada a uma confusão mental e apavoramento vividos pela Doralice, numa espécie de confusão de vozes.

A mistura de discurso, que está posta na materialidade linguística, associa-se a um desespero e a uma indecisão de não saber o que fazer, como se a personagem não conseguisse encontrar tranquilidade e racionalidade para agir. Essa análise da linguagem, no texto, é mais uma justificativa que fundamenta a ação de legítima defesa de Doralice, ou seja, através de todo o desespero vivido por ela, conseguimos perceber o poder destruidor da violência doméstica na vida de Doralice.

Utilizando os mesmos grupos criados na atividade anterior, foi proposto a criação de um novo texto, tendo como base esse novo “olhar”. Cada grupo ficou responsável por recontar a história numa perspectiva diferente da original, porém, respeitando as ações apresentadas. No final, os textos foram compartilhados entre os grupos, lidos e discutidos, pensando nas alterações de sentidos, se o impacto da alteração de foco narrativo também altera a história e quais canais de informação foram utilizados por esse “novo narrador” para comunicar a história ao leitor.

Narrar a história do ponto de vista da personagem Socorro, por exemplo, é limitar as ações contadas somente ao que é visto por ela e basear-se mais naquilo que é imaginado, dessa forma, alterar o foco para essa perspectiva modifica o sentido do texto, podendo contribuir com a criação de uma rede de apoio entre mulheres, caso seja essa a vontade do aluno. Já uma narração em terceira pessoa, com narrador apenas observador, pode comprometer o conhecimento de muitas informações acerca do sofrimento de Doralice. Se a narrativa for construída com narração onisciente, o uso do discurso indireto livre pode favorecer o acesso aos pensamentos da personagem.

Todas as percepções observadas pelos alunos sobre o processo narrativo só foram possíveis perante a compreensão e discussão a respeito do que é o foco narrativo. No final, os estudantes fizeram observações apontando as diferenças entre contar algo sobre alguém e a própria pessoa falar sobre si mesma.

A seguir, um dos recontos recriados pelos alunos.

Figura 19: Reconto Jarid Arraes

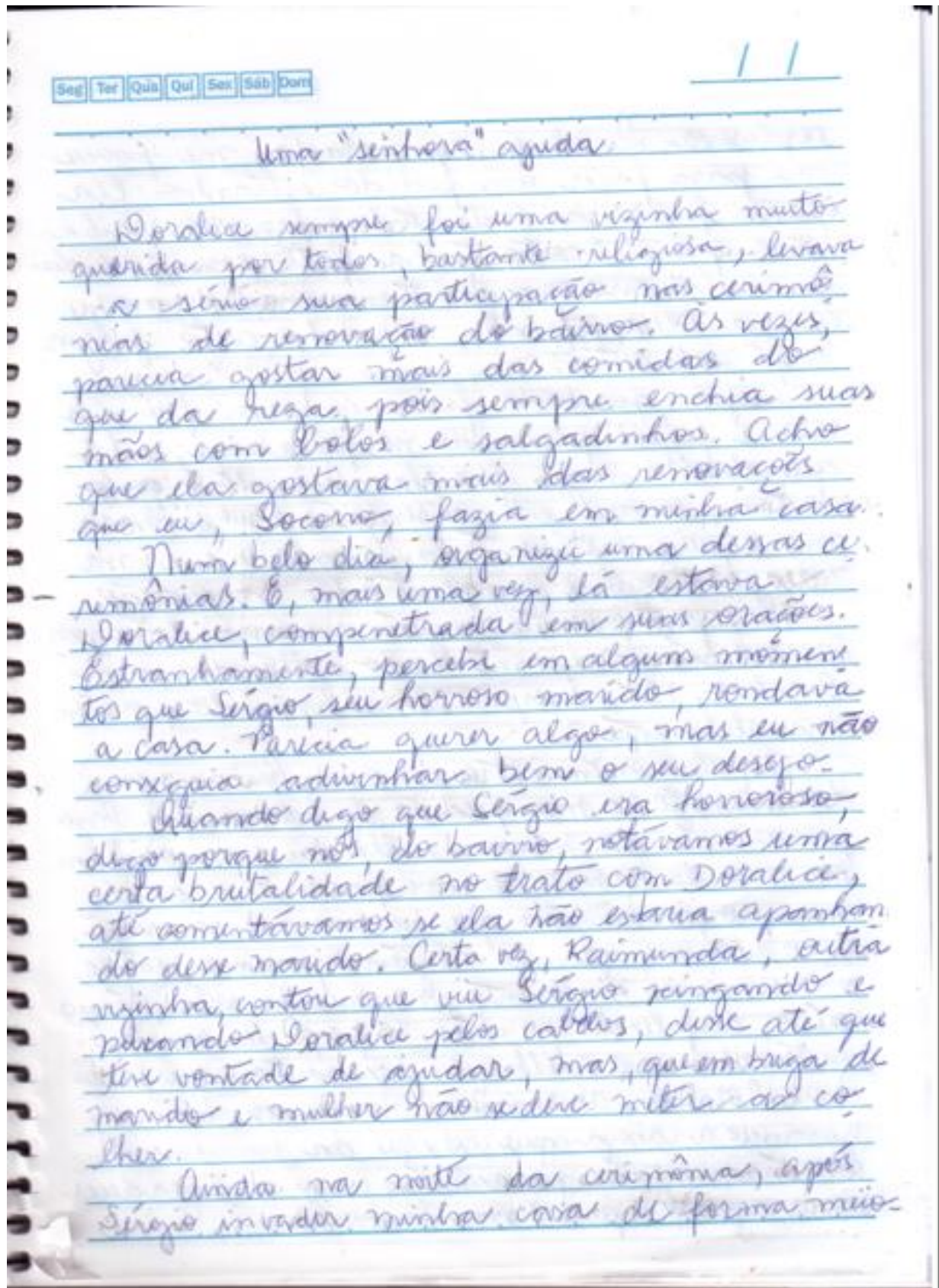
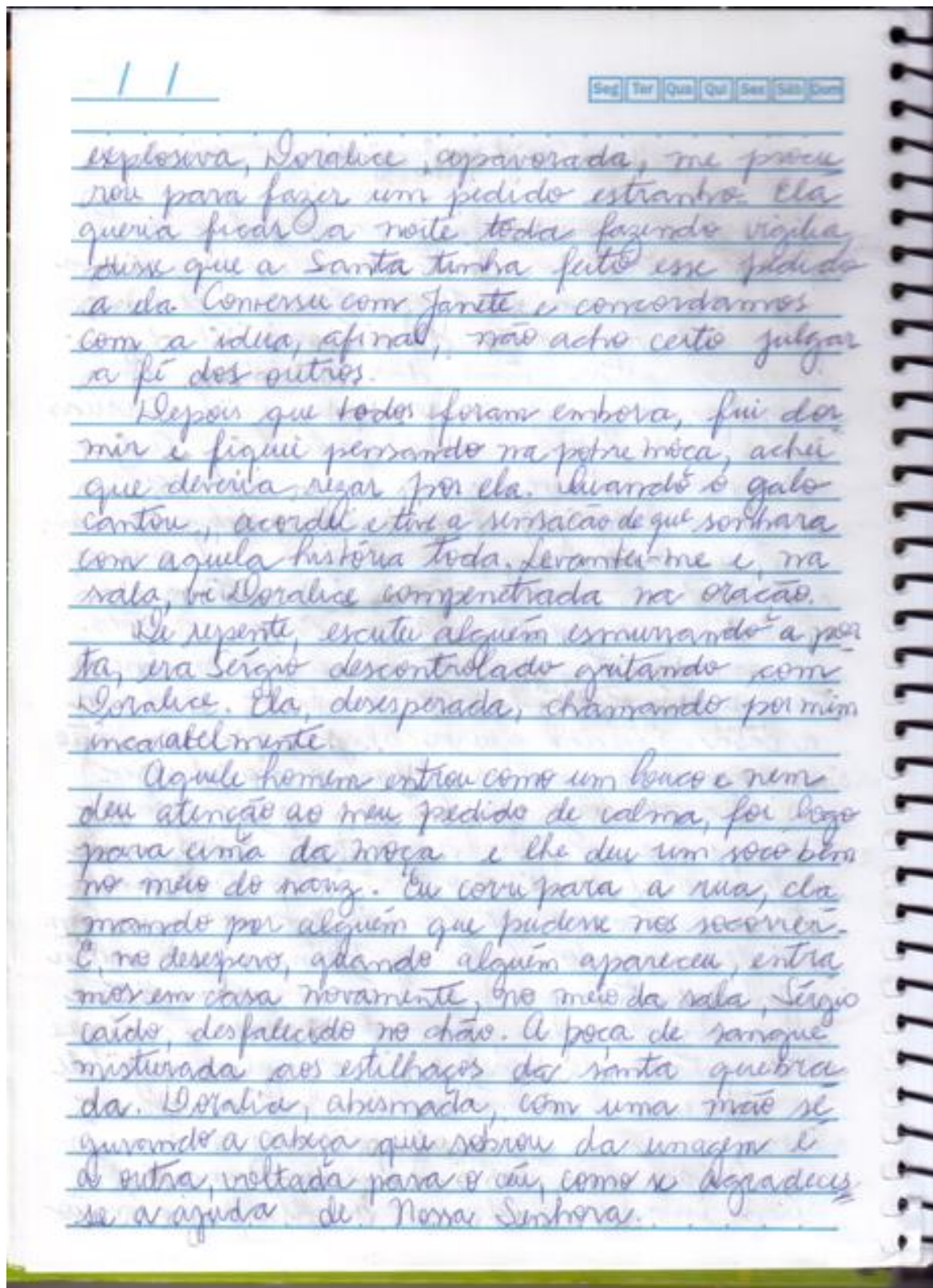


Figura 20: Continuação Reconto Jarid Arraes



A produção textual acima já está corrigida, no entanto, há alguns pontos para ressaltar e que foram mencionados pelos próprios alunos. Em um primeiro destaque é título – Uma “senhora” ajuda – que faz referência à ajuda conquistada pela personagem, ou seja, a santa (senhora) ajudou e, ao mesmo tempo, refere-se a uma grande ajuda, no sentido de “senhora”, popularmente, ocupar a função de um advérbio de intensidade. Na sequência, a perspectiva narrativa de Socorro, logo no início do texto, de contar o que vê e justificar conclusões com base em suas imaginações. Os alunos destacaram também que, embora a atividade tenha sido bastante prazerosa, o reconto não possui a mesma riqueza de detalhes que o conto original.

A narrativa em primeira pessoa, com narrador como principal personagem de um fato, é carregada de particularidades e minúcias que só esse tipo de foco narrativo consegue evidenciar.

Figura 21: Exposição



### **4.3 RELATÓRIO DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES – “OLHOS D’ÁGUA”**

#### **4.3.1 Primeira atividade**

Antes de realizarmos a leitura do conto, partimos, mais uma vez, do título, desta vez “Olhos d’água”. Projetei o título bem grande no painel da sala e pedi que me falassem tudo que viesse à mente deles a respeito desse termo. Citaram: um olho cheio de água ou lágrimas, um parque cujo nome é o mesmo que o título, um olho que chora, já viram cidade, bairro e praia com esse nome, uma nascente; uma aluna disse que certa vez foi à sala de leitura e lá tinha um livro cujo título era esse. Após as falas, levei-os até a sala de informática e, lá, iniciaram uma pesquisa sobre o termo, anotando tudo o que encontrassem no caderno. Ao finalizarem a pesquisa, alguns alunos encontraram também músicas com esse mesmo título.

A atividade semelhante com o conto anterior gerou uma conclusão por parte dos alunos no sentido de que o título de um conto não traz informações suficientes a fim de se descobrir, imediatamente, qual assunto será abordado. Às vezes, ele deixa entrever, gerar uma certa inferência do que se trata, mas nunca resume literalmente seu sentido. Além disso, o título pode ser enigmático ou ainda gerar surpresa no leitor.

#### **4.3.2 Segunda atividade**

Antes de todos conhecerem o enredo do conto, os alunos foram incentivados a realizar uma atividade lúdica com base no resultado da pesquisa e nas imagens pensadas a partir do termo “olhos d’água”. Pedimos que escolhessem a imagem da qual mais gostaram e reproduzissem-na numa folha de papel canson. Posteriormente, as pinturas foram expostas em um painel durante a Mostra Cultural da escola.

Durante a realização da atividade, imagens de olhos cheios de água, como se chorassem, foram as que mais surgiram, assim como a capa do próprio livro de Evaristo sugere. No entanto, imagens de rio, cachoeiras, paisagens naturais, parques e cidades também estiveram presentes nas ilustrações.

Além disso, alguns adolescentes sentiram-se desafiados a traçar seu desenho pessoal com o resultado da pesquisa, assim, percebemos ilustrações com marcas próprias de quem as desenhou, como o desenho do olho que chora, mas que, no fundo, traz a imagem de um

menino em pé; e o olho com o autorretrato da própria adolescente que o desenhou. A atividade contribuiu com o desenvolvimento da criatividade, percepção visual e atenção aos detalhes. A troca de ideias entre os alunos e a parceria foram fundamentais para a progressão de habilidades socioemocionais como: autoestima, autoconhecimento, respeito e autocrítica.

### **4.3.3 Terceira atividade**

Apresentei brevemente um texto sobre a escritora Conceição Evaristo, atentando-me a alguns aspectos que julguei mais importantes, como o contexto em que o conto foi escrito e a linguagem na obra da autora em questão.

Em seguida, fiz a leitura para a sala, utilizando mecanismos como entonação de voz, ênfase aos sentimentos e pausas, já que o texto possui ricos recursos expressivos e seu foco narrativo é em primeira pessoa, proporcionando ao leitor um envolvimento maior com a história. Como no conto de Jarid Arraes, fiz impressões de cópias do texto para cada aluno acompanhar a leitura.

Ao finalizarmos, iniciamos um diálogo a fim de observar se as inferências feitas anteriormente foram confirmadas ou não, para isso, permiti que os alunos falassem livremente sobre o que gostaram na narrativa. Um aluno mencionou que, durante a leitura, teve uma sensação de que a narradora estivesse chorando, pois percebeu um tom emocionado. Outro aluno confirmou essa sensação e disse que, talvez, esse sentimento viesse porque a narradora apresentou uma história sofrida de sua infância e das dificuldades de sua mãe.

Indaguei-os, então, se alguém, ao relatar algo familiar, já sentiu vontade de chorar. A resposta foi unânime, todos disseram que sim, principalmente se fosse algo triste, que envolvesse também sofrimento. Ficamos o restante da aula discutindo sobre o enredo do conto, questionei-os sobre a personagem, a brincadeira descrita, a atitude da mãe em se permitir ser boneca das filhas e a indagação constante a respeito da cor dos olhos, alguns alunos mencionaram elementos do conto que demonstram uma condição social desfavorável, as dificuldades enfrentadas pela família e a ausência de uma figura masculina. Além disso, os alunos relataram também a presença de “mamãe Oxum”, referência religiosa do Candomblé, e Santa Bárbara, referência à igreja católica.

Diferente do conto de Arraes, alguns alunos mencionaram que a expectativa, criada antes da leitura, foi confirmada, uma vez que, a partir do título, imaginaram tristeza e choro, sensações essas percebidas através da leitura. Somado a isso, acharam o título bastante pertinente em relação ao enredo da narrativa.

#### **4.3.4 Quarta atividade**

Os elementos místicos presentes no conto, como “Yabá”, “Orixás” e “Santa Bárbara”, embora já mencionados pelos alunos em momento anterior da aula, ainda são desconhecidos por grande parte deles. Dessa forma, dividi a sala em grupos e propus uma pesquisa sobre o significado e a história dessas divindades.

Alguns alunos mencionaram a presença de um sincretismo religioso no conto, ou seja, uma mistura das culturas religiosas africana e europeia. Além de todo conhecimento adquirido nessa atividade, ela contribuiu também para propiciar um maior contato dos alunos com a religião do Candomblé, servindo para desmitificar preconceitos.

“Yabá” é o termo utilizado para se referir às Orixás femininas e significa “Mãe Rainha”. No Candomblé, as orixás mais homenageadas são: Oxum, Iemanjá, Iansã, Obá etc. E o sincretismo religioso, conforme apontado anteriormente, aparece justamente porque Santa Bárbara e Nossa Senhora da Conceição possuem representação no Candomblé através, respectivamente, de Iansã e Oxum.

O questionamento dos alunos, nesse momento, diz respeito a uma supervalorização da cultura europeia em detrimento da africana, visto que a referência para a data comemorativa na cultura brasileira ofusca as Yabás, apresentando apenas os nomes das santas no catolicismo.

As Yabás que aparecem na narrativa não foram escolhidas aleatoriamente, já que Oxum, por exemplo, está ligada aos rios e cachoeiras. Em relação à sua história, Oxum é a orixá excluída das decisões, assim como outras orixás femininas, dessa forma, ela se revolta e castiga as outras divindades, condenando-os à infertilidade e esterilidade. Ao perceberem a exclusão, os orixás masculinos decidem, então, agregar não apenas Oxum nas grandes decisões, como também todas as orixás femininas.



Iansã, representada no catolicismo por Santa Bárbara, relaciona-se aos ventos, raios e tempestades. Representa uma forte aliada aos que se sentem perdidos e sem direção, uma vez que aponta os caminhos. Para as pessoas que se sentem estagnadas, principalmente no quesito de problemas emocionais, a orixá pode ajudar com sua energia ativa e mobilizadora.

Portanto, os alunos conseguiram perceber a relação dos itens descobertos durante a pesquisa com o conto, pois a narradora se percebe perdida em alguns momentos, como se precisasse da orientação de Iansã. Além disso, reconhece as injustiças diante de um mundo culturalmente patriarcal. Conhecer as histórias das Orixás permite um resgate da memória ancestral dos povos africanos e amplia as referências quanto aos aspectos do feminino.

#### **4.3.5 Quinta atividade**

O termo “escrevivência” foi criado por Conceição Evaristo e está relacionado a “escrever”, “viver” e “se ver”, ele pode ser utilizado por grupos sociais que se sentem marginalizados e desejam ter voz. Assim, o objetivo dessa atividade é dar voz aos alunos. Por meio do gênero textual “relato de memórias”, gênero já trabalhado na metade do primeiro bimestre, propus aos alunos que relatassem um fato marcante de suas vidas, pensando no tema ancestralidade. Utilizei a imagem abaixo como ponto de partida:

Figura 22: Ancestralidade



Fonte: Acervo pessoal

Ao observarem a imagem, os estudantes deveriam criar o próprio relato com base nos sentimentos provocados durante a observação e nas discussões feitas após a leitura do conto de Evaristo. A escolha da imagem não se fez de forma aleatória, uma vez que a intenção é avivar memórias, reconhecendo-as como significativas na construção de elementos identitários, principalmente de pessoas negras. Reconhecer a força feminina que vem das raízes de cada um é de suma importância não só para valorizarmos as mulheres de nossa família, mas também para reconhecermos o valor de mulheres que lutaram pela nossa liberdade e pelo respeito aos nossos direitos.

Durante a atividade, as dúvidas giraram em torno do que escrever e como escrever. Nesse momento, retomamos o início do conto de Evaristo e alguns alunos relataram que o conto apresenta um início desprezioso, mas que, no final, torna-se um relato extremamente

forte e poético. Termos como: “acordei bruscamente”, “estranha pergunta explodiu”, “atordoada” e “custei reconhecer”, que aparecem logo no início do texto, estão relacionados a um campo semântico de confusão e manifestação súbita. Essa percepção foi fundamental para os alunos compreenderem a importância da linguagem dentro da Literatura, uma vez que ela corrobora para a construção de uma arte. E antes de iniciarem a própria produção, correram os olhos pelas linhas do texto à procura de mais marcas linguísticas que contribuíssem com inferências sobre a temática da história.

A observação da imagem, no início da atividade, foi necessária, pois propiciou que o tema “ancestralidade” viesse à tona, e justamente esse tema faz-se importante nas obras de Evaristo, já que podemos observar, em sua escrita, um vínculo extremamente forte entre as mulheres. Ela reverencia seus ancestrais como parceiras tanto pela condição feminina quanto por serem negras e, no conto “Olhos d’água”, a ancestralidade é uma forma de concretizar a própria liberdade.

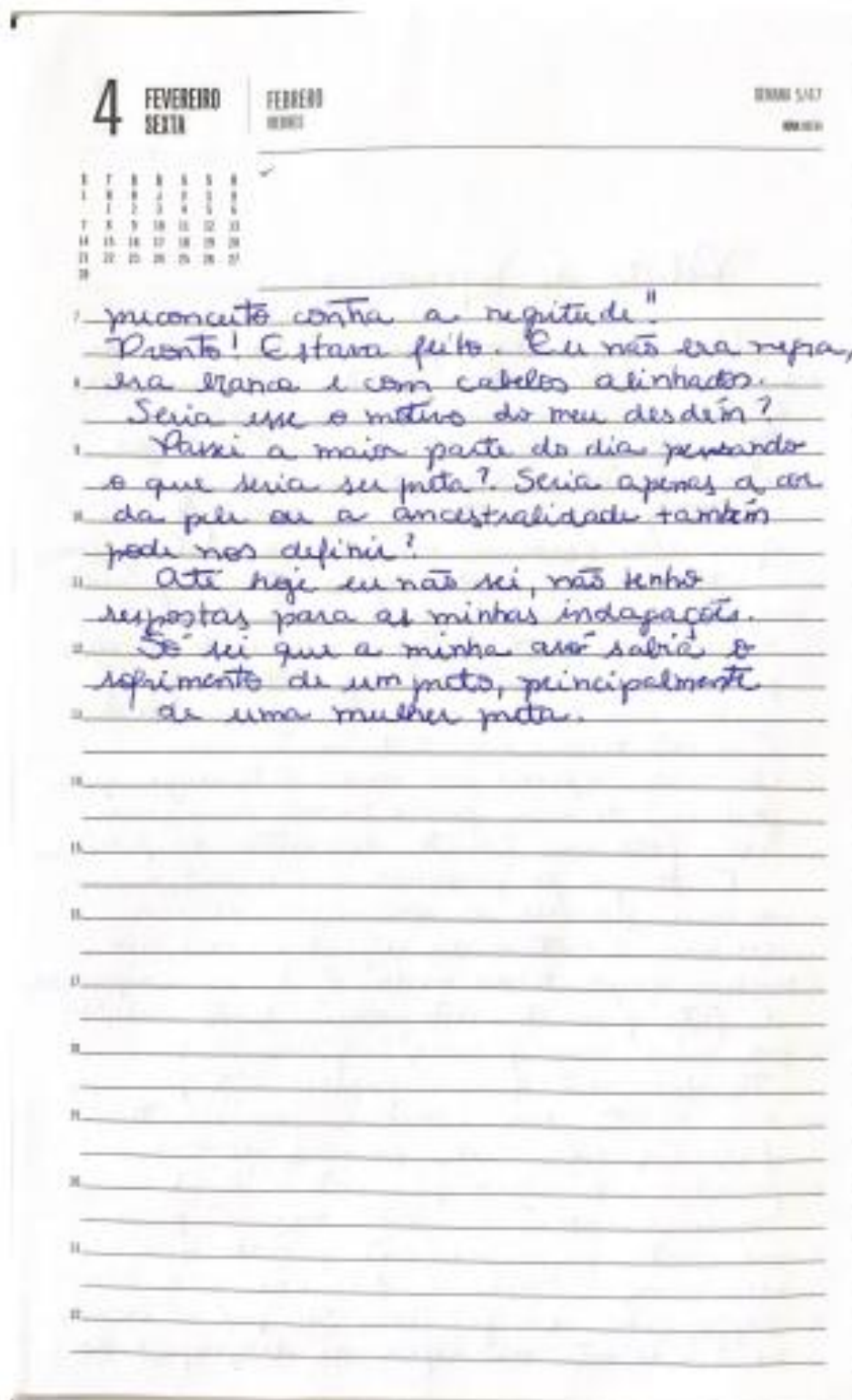
Durante a atividade, os alunos refletiram de que maneira a produção imagética está posta na produção verbal do conto de Evaristo, assim, quais marcas da materialidade linguística podem ser associadas à imagem, verificando expressões e temas que se relacionam. Somado a isso, fizeram a relação da imagem com a narradora do conto, tentando identificar qual posição ela ocuparia, visto que a figura mostra a avó, a mãe, a filha e a neta. Em seguida, inverteram a atividade, tentando perceber se as personagens da imagem estão também representadas na narrativa. E caso estejam, como são representadas, se possuem nomes e se há uma valorização maior em termos de idade dessas mulheres, tentando associar a descrição feita pela narradora com a imagem analisada.

Os alunos compreenderam a importância da ancestralidade, como numa espécie de teia de relações que conecta passado, presente e futuro. Logo, saber a história de nossos ancestrais é notar que há um caminho que já vinha sendo traçado de várias formas.

Figura 23: Caderno aluno



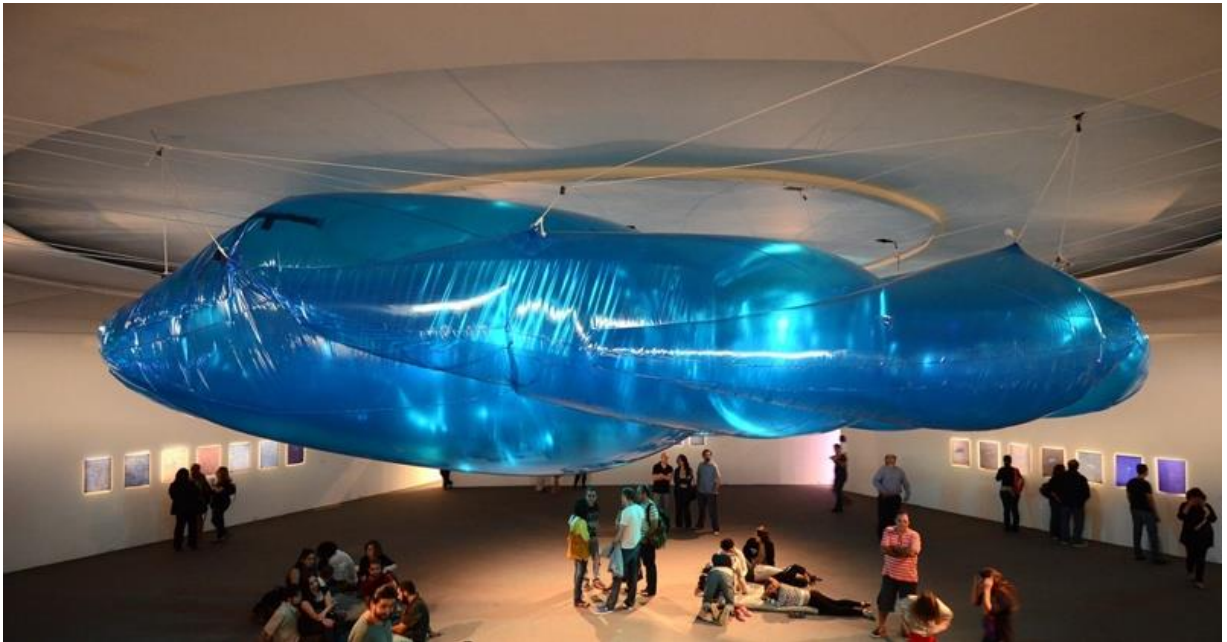
Figura 24: Continuação do caderno aluno



### 4.3.6 Sexta atividade

Para essa aula, preparei um slide com a imagem da obra de arte *Olhos d'água*, de Suzana Queiroga.

Figura 25: Obra de arte *Olhos d'água*



Fonte: QUEIROGA, Suzana. Disponível em: <<https://culturaniteroi.com.br/blog/macniteroi/809>>.

Acesso em: 18 jan. 2024

Ao apresentar a imagem e ouvir alguns relatos sobre as diversas possibilidades de seu significado, contei aos alunos um pouco sobre a história da obra.

No slide seguinte, trago imagens das obras de *Azulejo colonialista no azul d'água*, de Adriana Varejão:

Figura 26: Obra de arte de Adriana Varejão



Fonte: Adriana Varejão | Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <<http://itaucultural.org.br>>.

Acesso em: 02 dez. 2023.

Figura 27: Obra de arte de Adriana Varejão



Fonte: Adriana Varejão | Enciclopédia Itaú Cultural. Disponível em: <<http://itaucultural.org.br>>.

Acesso em: 02 dez. 2023.

Como feito anteriormente, mais uma vez, conto aos alunos um pouco sobre a história da arte de Adriana Varejão.

A última obra apresentada aos alunos foi *Girl with ballon – There is Always hope*, do grafiteiro Banksy:

Figura 28: Obra de arte de Banksy



Fonte: Banksy. Disponível em <<https://www.todamateria.com.br/banksy-obras/>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

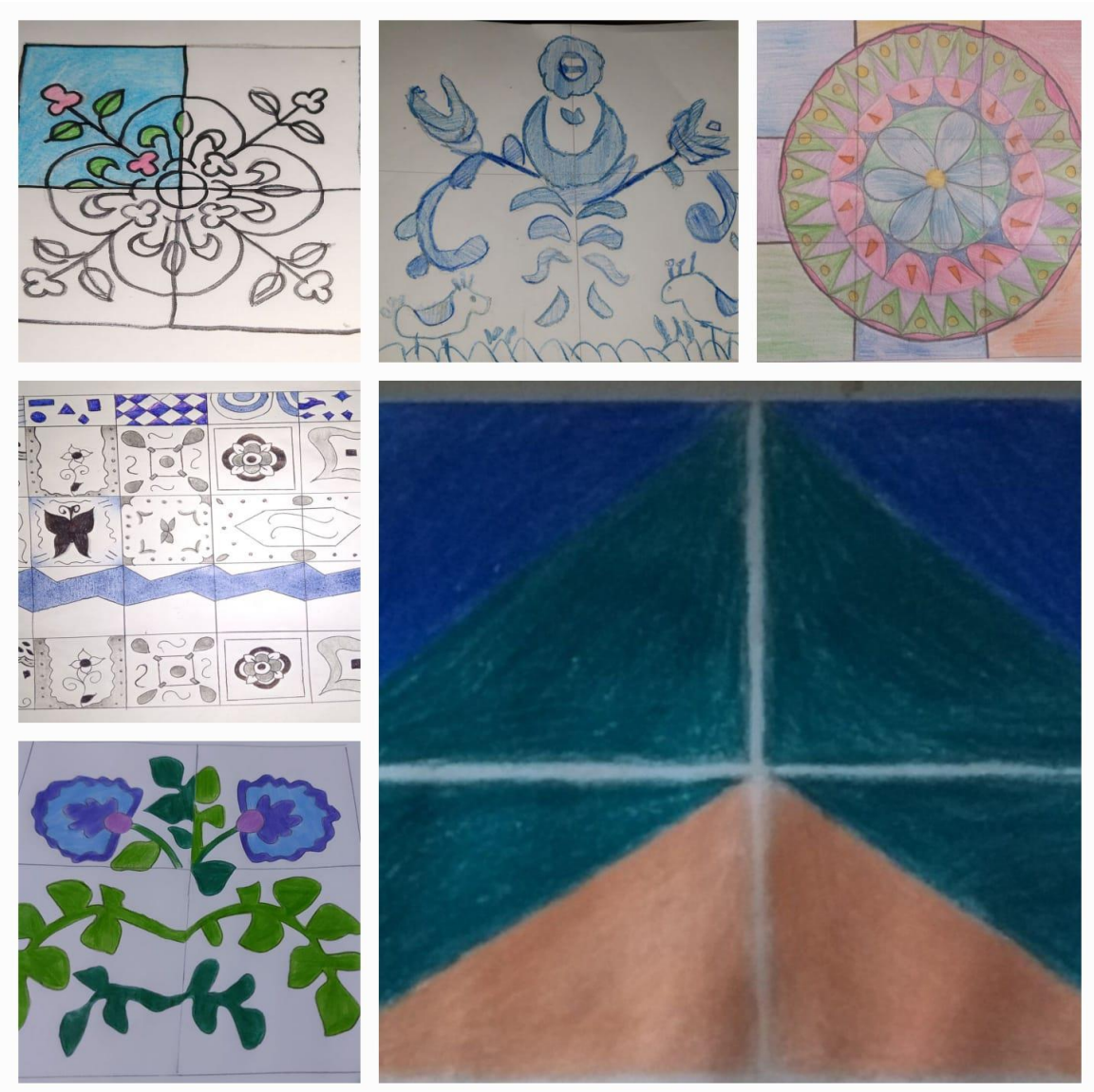
Após a apreciação e discussão sobre as obras, convidei os alunos a criarem suas próprias obras de arte, objetivando a transmissão de um olhar de esperança sobre as desigualdades sociais e a violência. Assim como a artista Adriana Varejão, utilizamos o azulejo como suporte para a criação da obra.

Essa atividade foi bastante produtiva, pois os alunos se envolveram ativamente na pintura dos azulejos, criando desenhos ricos em detalhes e com muito significado para eles. Durante o processo, alguns relataram imenso prazer em conhecer os artistas mencionados na aula. Além disso, duas aulas não foram suficientes para a execução dessa proposta, a discussão acerca dos artistas, no momento inicial, foi tão rica, que ficamos as três aulas restantes da semana na elaboração da pintura.

A seguir, as fotos das atividades dos alunos.

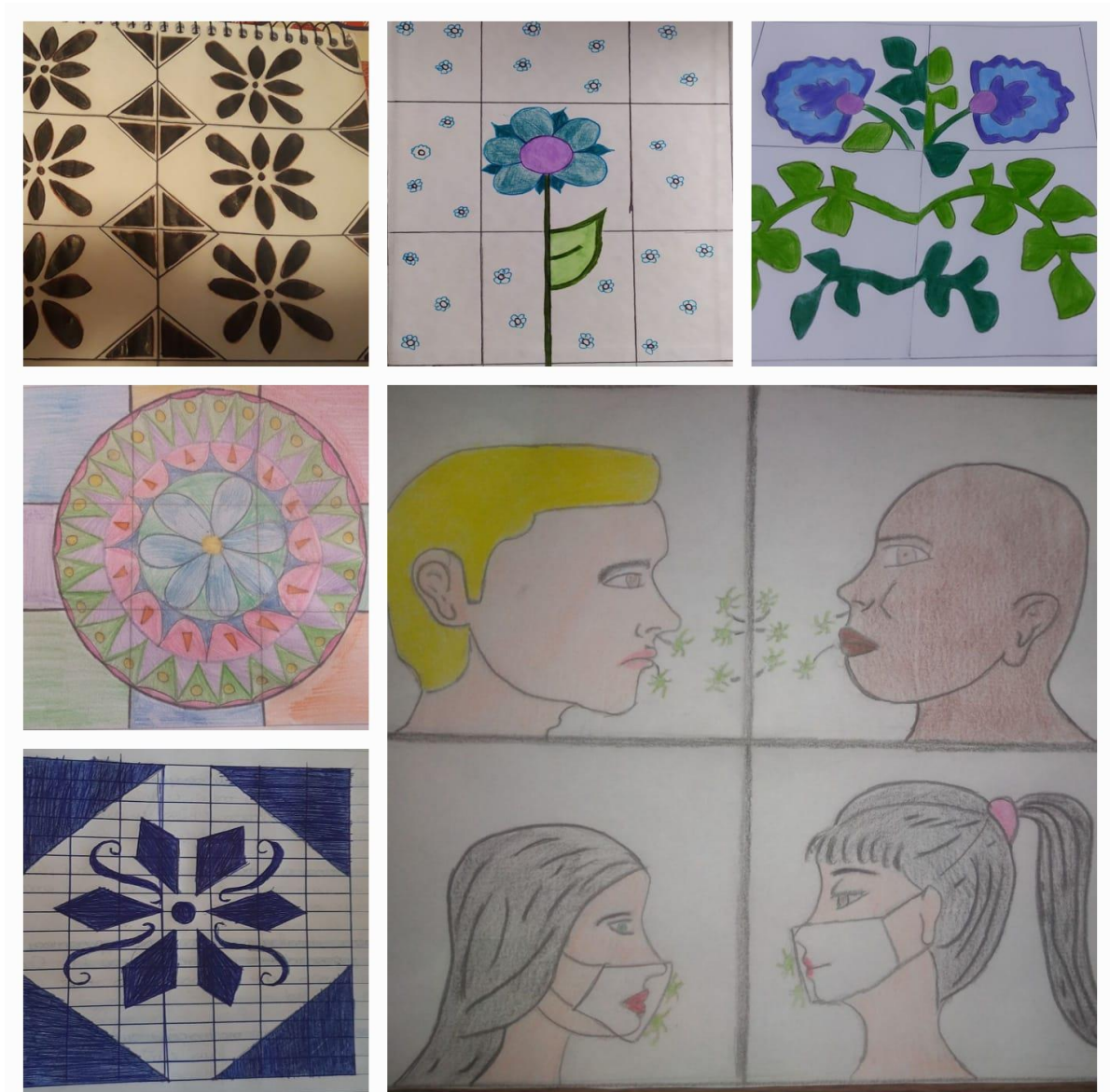


Figura 29: A arte em azulejos



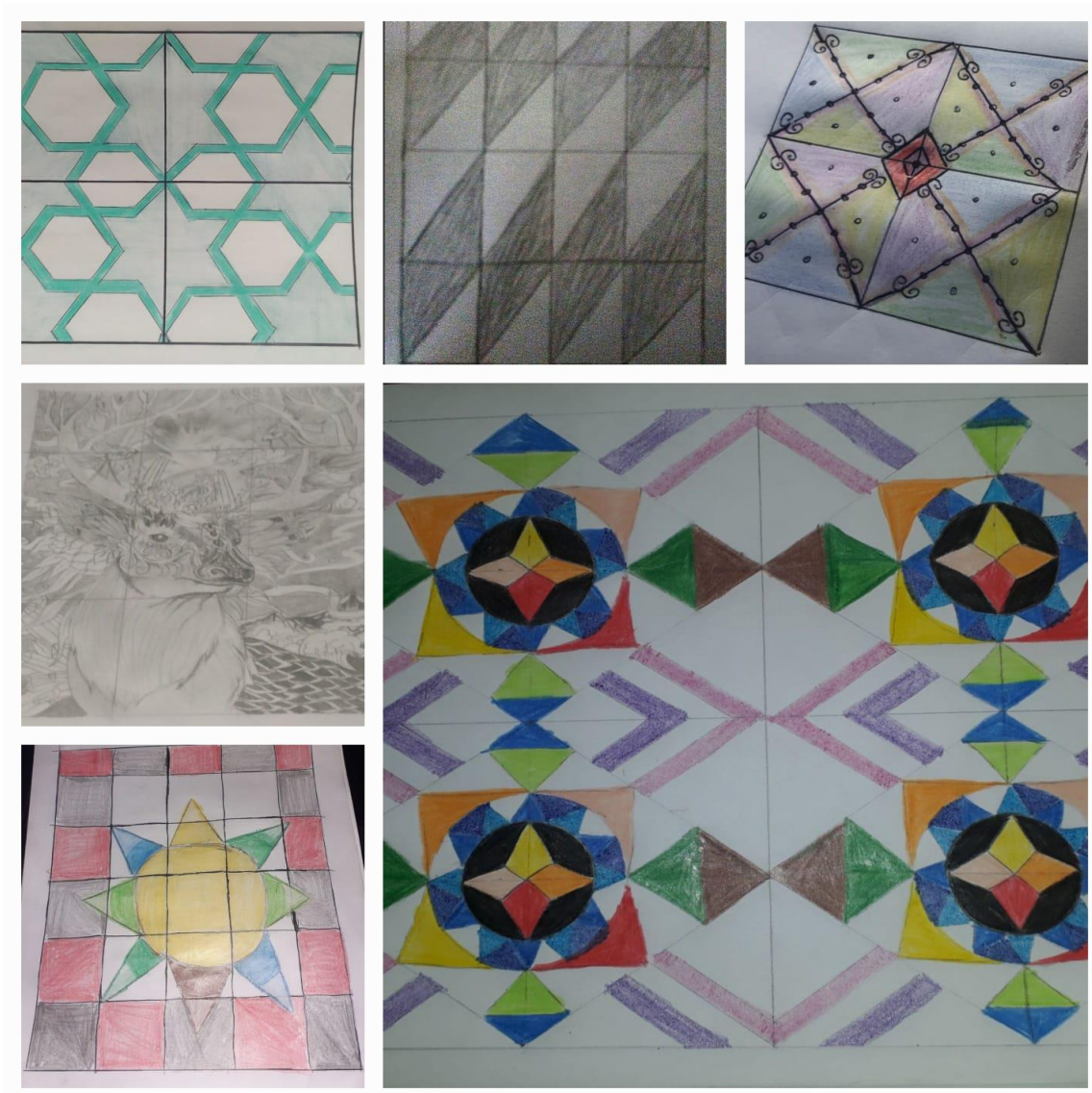
Fonte: Autoria própria, 2023.

Figura 30: A arte em azulejos



Fonte: A autoria própria, 2023.

Figura 31: A arte em azulejos



Fonte: Autoria própria, 2023.

#### 4.3.7 Finalização

A sequência de atividades deveria ser encerrada, em princípio, com a encenação de um monólogo de trechos dos contos lidos, mas, apenas dois alunos aceitaram participar da encenação, inviabilizando a ideia inicial. Portanto, os dois alunos interessados continuaram com a proposta do monólogo, porém, o restante da sala teve a ideia de pesquisar notícias relacionadas ao feminicídio para expor junto às obras criadas.

Mais uma vez, destaco o envolvimento da turma durante a pesquisa e demonstração de indignação diante das notícias encontradas. As percepções sobre a violência relacionada à mulher deixaram de ser apenas no quesito violência física e passaram a ser notadas também nos quesitos moral, sexual, psicológico, patrimonial e social.

Além disso, os alunos conseguiram perceber, em alguns momentos, a falta de responsabilidade da mídia em naturalizar certas notícias, agregando a elas um viés puramente policial e sem contextualização. Por mais que a sociedade seja fundamentada e estruturada pelo machismo e a misoginia, devemos combatê-los diariamente, pois a violência contra a mulher não pode ser naturalizada.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa já foi finalizada no contexto escolar mencionado anteriormente. Observamos, neste período, que embora a Literatura de autoria feminina esteja em crescimento, ainda há muito o que melhorar. Primeiro, porque os alunos conhecem e leram poucas escritoras e, segundo, porque as apostilas e livros didáticos utilizados apresentam uma quantidade menor de escritoras quando comparado com a quantidade de escritores. Por mais que a abordagem literária trazida pelos livros didáticos e apostilas seja deficiente quanto às especificidades do objeto literário, esse material ainda é o que promove o maior contato do aluno com a Literatura, sendo assim, o desejável seria uma quantidade mais ampla e justa de textos femininos.

Outro ponto observado é a diferença de opiniões quanto à leitura das obras mencionadas. Ao ler, por exemplo, o conto “Gesso”, notamos enfaticamente o envolvimento das alunas com a leitura da obra, como se desejassem agir pela personagem Doralice, diferente dos meninos que demonstraram, num primeiro momento, uma certa insatisfação com o final do conto. Essa diferença de pontos de vista pode decorrer de uma maior identificação com as personagens, no entanto, é imprescindível trazer essas discussões para o cerne da sala de aula, a fim de possibilitar que todos tenham empatia pelas vivências abordadas nas obras selecionadas.

Como aponta Bordini e Aguiar (1988, p.21):

Fatores biológicos e, principalmente, culturais determinam diferenças de comportamento entre os sexos. Uma dessas diferenças diz respeito à atitude diante da leitura. Os homens escolhem os temas mais arrojados (aventuras, viagens, ficção científica), enquanto as mulheres se voltam para as histórias de amor, romances, vida familiar, crianças. Tais tendências estão intimamente relacionadas aos fatores culturais. Na verdade, a sociedade cria estereótipos de comportamento para o homem e para a mulher e esses dirigem suas atitudes e interesses.

As preferências e atitudes diante da leitura estão relacionadas à necessidade que as pessoas possuem em cumprirem seus papéis sociais, que são muitas vezes impostos pela sociedade.

Durante a leitura de “Gesso”, as interações observadas proporcionaram diversas interpretações, trocas de vivências e resgate de fatos já ocorridos, resignificando os textos. Dessa forma, o reconhecimento da escrita de autoria feminina condiz com a busca de representatividade e com a construção de uma identidade literária.

A leitura do conto “Olhos d’água” gerou uma reflexão sobre questões sociais, como - desigualdade, pobreza, violência, racismo e marginalização – além de uma análise mais

profunda sobre questões humanas e emocionais também presentes no enredo do texto. Outro fator importante foi a percepção da memória como ferramenta para a construção da identidade das personagens, assim como para a compreensão de suas trajetórias ao longo da narrativa.

É claro que a leitura literária não se restringe apenas à experiência citada, como mencionado, é necessário criar estratégias para que o estudante participe como sujeito ativo de seu grupo, tirando-o de sua acomodação. Portanto, para retirar do aluno o comportamento previsível, o trabalho com o texto literário precisa despertar prazer e as atividades lúdicas são uma ótima opção para dar continuidade ao gosto pela leitura.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALENCAR, J. **Iracema**. 24. ed. São Paulo: Ática, 1991. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_actio n=&co\\_obra=1844](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_actio n=&co_obra=1844)>. Acesso em: 05 dez. 2023.

ANTUNES, M. **Oiteiro: memórias de uma Sinhá-Moça**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pongetti, 1958.

APRENDER Sempre. Vol.1. **Língua Portuguesa**. 9º ano Ensino Fundamental. Governo do Estado de São Paulo/Secretaria da Educação, 2022. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2020/12/AF-9%C2%BA-ano-Aluna.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

APRENDER Sempre. Vol. 2. **Língua Portuguesa**. 9º ano Ensino Fundamental. Governo do Estado de São Paulo/Secretaria da Educação, 2022. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/06/C%C3%B3pia-de-9-Ano-CN-Professor-Ebook.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

ARRAES, J. Gesso. In: **Redemoinho em dia quente**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2019.

ASSIS, M. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Ática, 1984.

AZULEJÃO. **Verbetes da Enciclopédia**. In: Enciclopédia Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2024. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra38370/azulejao>>. Acesso em: 18 dez. 2023.

BANDEIRA, M. O Bicho. In: **Poesia Completa e Prosa**. Vol. Único. Editora Nova Aguilar. São Paulo, 1986.

BANKSY. **Girl anointed Heart Balloon or There is Always hope**. Bristol, UK, 2004. Disponível em: <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=73570221>>. Acesso em 11 dez. 2023.

BARRETO, A. H. L. **Diário Íntimo**. São Paulo-Rio de Janeiro: Editora Mérito, 1953.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 02 dez. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Brasília: MEC, 2001. BRASIL. Disponível em > <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BITTENCOURT, G. N. S. **O ato de narrar e as teorias do ponto de vista**. Brasília: Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura, 1999.

BOSI, A. **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1975.

CANDIDO, A. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, 1972.

\_\_\_\_\_. **A Literatura e a formação do homem. Remate de Males**. São Paulo: Revista do Departamento de Teoria Literária, 1999.

CORTAZAR, J. Alguns aspectos do conto. In: **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

\_\_\_\_\_. **Letramento literário: teoria e prática**. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.



\_\_\_\_\_. **Letramento Literário: teoria e prática.** 2ª ed. 2ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

DALCASTAGNÈ, R.; LEAL, V. M. V. **Espaço e gênero na literatura brasileira contemporânea.** Editora Zouk, 2015.

EVARISTO, C. Olhos d'água. In: **Olhos d'água.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas. Fundação Biblioteca Nacional, 2016. Disponível em: <<https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Grupo%20de%20Estudos/7.%20EVARISTO,%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20-%20Olhos%20dagua.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2023.

GENETTE, G. **Discurso da narrativa.** Tradução: F. C. Martins. Lisboa: Arcadia, 1979.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto.** São Paulo: Ática, 2006. Disponível em: <[http://www.usp.br/cje/depaula/wp-content/uploads/2017/03/Teoria-do-Conto\\_N%C3%A1dia-Gotlib-1.pdf](http://www.usp.br/cje/depaula/wp-content/uploads/2017/03/Teoria-do-Conto_N%C3%A1dia-Gotlib-1.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2023.

HOLLANDA, H. B. **Os estudos sobre mulher e literatura no Brasil: uma primeira abordagem.** Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991. Disponível em: <[https://static1.squarespace.com/static/5bcd01c69d414940eeb23b24/t/5c9cc6d9eb39315118a332f5/1553778397027/os+estudos+sobre+mulher+e+literatura+no+Brasil\\_uma+primeira+abordagem-artigo.pdf](https://static1.squarespace.com/static/5bcd01c69d414940eeb23b24/t/5c9cc6d9eb39315118a332f5/1553778397027/os+estudos+sobre+mulher+e+literatura+no+Brasil_uma+primeira+abordagem-artigo.pdf)>. Acesso em: 02 dez. 2023.

MAIS estranho que a ficção. (**Stranger than a Fiction**). Direção: Marc Forster. Chicago: Columbia Pictures & Madate Pictures, 2006. Disponível em: <<http://megafilmesonline.net/mais-estranho-que-a-ficcao-dublado/>>. Acesso em: 05 dez. 2023.

MOISÉS, L. P. **Literatura para todos.** Literatura e Sociedade. São Paulo: USP, 2006.

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

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade.** Tradução: BUENO, A.; BOLDRINI, C. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIGLIA, R. **Formas Breves.** Tradução: MACEDO, J. M. M. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

POE, E. A. **A filosofia da composição**. Tradução: CASTRO, L. V. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2011.

QUEIROGA, S. **Olhos d'água**. Catálogo Exposição. Rio de Janeiro: Coletiva de Projetos Culturais, 2013. Disponível em: <[https://issuu.com/suzanaqueiroga/docs/suzana\\_queiroga\\_olhos\\_d\\_agua](https://issuu.com/suzanaqueiroga/docs/suzana_queiroga_olhos_d_agua)>. Acesso em: 14 dez. 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução: SCHILLING, Claudia. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, A. **Noites Amadas**. Macaíba, 1898. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/wk000162.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2023.

TABAK, F. M. Hermenêutica romântica e memoricídio: mulheres, nação e literatura. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; PASTOR, Brígida M. (org). **A Mulher das Letras: cultura, memória e identidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

XAVIER, E. Para além do cânone. In: **Literatura e feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas**. Cristina Ramalho (org.) Rio de Janeiro: Elo, 1999.

ZAPPONE, M. H. Y. **Literatura na escola brasileira: história, normativas e experiência no espaço escolar**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, 2018. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182018000200409&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2316-40182018000200409&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 05 dez. 2023.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1991.

ZOLIN, L. O. **A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pósmodernidade**. Juiz de Fora: IPOTESI, 2009.

\_\_\_\_\_. **O. Questões de Gênero e de Representação na contemporaneidade**. Santa Maria: Letras, 2010.

## APÊNDICE A - PLANO DE INTERVENÇÃO

**Título:** Leitura literária na escola: os contos de autoria feminina

**Público-alvo:** 9º Ano do Ensino Fundamental

**Tema:** A leitura literária de contos de autoria feminina

**Problematização:** A abordagem superficial e insuficiente da Literatura nos anos finais do Ensino Fundamental e a ausência de textos de autoria feminina no ambiente escolar.

**Justificativa:** A elaboração deste plano de intervenção para turmas do 9º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede estadual de ensino de Ribeirão Preto, São Paulo, justifica-se pela ausência da leitura de textos literários de autoria feminina no ambiente escolar. O conhecimento de obras de autorias femininas é importante, uma vez que amplia os horizontes dos alunos, aumenta a representatividade e colabora para a promoção de empatia, uma das Competências Gerais da Base Comum Curricular (BNCC). Além disso, trabalhar a Literatura de autoria feminina em sala de aula contribui para conscientizar o aluno sobre o combate aos mecanismos de opressão e subalternização contra a mulher e o preconceito de gênero, que ainda é sentido em diversos espaços socioculturais.

### Objetivos:

- ✓ Desenvolver a empatia por meio das personagens abordadas nos contos literários de autoria feminina;
- ✓ Contribuir com ações de letramento literário para formar leitores nos anos finais do Ensino Fundamental;
- ✓ Ampliar o conhecimento de mundo do aluno;
- ✓ Aprender, a partir dos textos literários de autoria feminina, visões de mundo próprias do indivíduo, da História, da cultura e da sociedade;
- ✓ Propiciar o desenvolvimento do gosto pela leitura de textos literários em geral;
- ✓ Ampliação de repertório e incentivo à capacidade de o aluno eleger seu próprio corpus de leitura.
- ✓ Instigar a discussão de problemas sociais.

**Metodologia / Estratégias de ação (desenvolvimento):**

Os contos que serão trabalhados neste plano de intervenção serão: “Olhos d’água” de Conceição Evaristo e “Gesso” de Jarid Arraes.

A realização da ação seguirá as seguintes etapas para cada conto escolhido:

- 1) Atividades de pré-leitura – estimular os alunos a inferir sobre a história, ativando o conhecimento prévio deles a partir de elementos como o título, ilustração (caso exista) e elementos que se destaquem;
- 2) Preparação para a leitura: construção de conhecimentos prévios;
- 3) Leitura de várias formas do conto: coletiva, individual, dramatizada etc. A diversificação dos modos de leitura possibilita o uso do raciocínio e a capacidade de análise do leitor;
- 4) Atividades de pós leitura – discussão sobre a história objetivando que os alunos recordem, resumam ou parafraseiem os trechos ou fatos mais importantes para eles;
- 5) Atividade escrita ou outra narrativa curta, que é o conto.

Durante a realização de cada etapa, o professor deve instigar a discussão do conto, pensando, sobretudo, nas imagens construídas ao longo de cada narrativa, nas reflexões abordadas acerca dos temas presentes e, ao final, propor que os alunos encontrem relações de proximidade entre os contos trabalhados. Uma sugestão de atividade escrita é solicitar aos alunos que deem continuidade aos contos, pensando, assim, nos acontecimentos após a finalização das histórias.

**Trabalho com o conto “Gesso”, de Jarid Arraes:**

A partir do título do conto, os alunos serão instigados a pensar no conceito de gesso dentro da sociedade e, por meio de uma pesquisa, encontrarão as diversas utilidades desse objeto em diferentes campos sociais, tais como: campo médico, campo decorativo, esculturas etc.

Após a pesquisa e anotações no caderno, o professor pode propor a exibição de vídeos mostrando uma variedade de trabalhos sendo executado com a utilização de gesso – moldura

de vasos, santos; ações decorativas em parede, até chegar à arte utilizada no interior de igrejas, a arte sacra. Em seguida, refletir sobre as diferenças existentes entre a arte sacra e a arte religiosa.

Ainda no campo da religiosidade, é possível notar, no enredo do conto, uma cultura religiosa muito presente em algumas cidades, principalmente cidades do interior, como a realização de novenas e o hábito da santa permanecer por uma semana na casa de uma família. O professor pode questionar quais hábitos os alunos conhecem, quais desconhecem e quais não foram abordados pelo conto, porém são comuns em algumas regiões do país. Caso seja possível, também é interessante a exibição de um filme em que conceitos religiosos sejam abordados.

Outro ponto que merece uma pesquisa e discussão pela sala é o conceito de casamento – existe um modelo de casamento? Se existir, qual é? Por meio de uma entrevista, conversar com avôs e avós sobre o que é o casamento para eles. Posteriormente, discutir se há um papel de homem e de mulher imposto pela sociedade, se sim, todos acreditam que esses papéis estão justos?

Antes de realizar uma atividade final, os alunos podem praticar um estudo profundo das personagens Doralice e Sérgio, selecionando partes que as descrevam a fim de compreender o que elas são dentro da narrativa. E, por fim, a proposta de execução de um júri em que uma parte da sala trabalhará com a ideia de defesa da personagem Doralice e outra trabalhará com a perspectiva de acusação. Os alunos executarão uma produção textual de conto apontando, na perspectiva de cada um, um final para a história, ou seja, o que se sucedeu com Doralice após a morte de Sérgio.

O trabalho com os contos restantes está em construção.

### **Recursos Pedagógicos:**

- ✓ Contos das escritoras citadas neste plano de intervenção;
- ✓ Aparelhos tecnológicos (celular, notebook, tablete);
- ✓ Data Show para projeção de imagens, gêneros, enfim, tudo que pode ampliar a discussão em torno da figura feminina na sociedade.

### **Resultados Esperados:**

A partir deste plano de intervenção, espera-se desenvolver uma leitura literária dos contos citados a fim de que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental ampliem sua visão acerca dos problemas sociais apresentados e apreciem textos literários.

### **Avaliação:**

A avaliação será contínua, uma vez que a participação dos alunos nas discussões realizadas será fundamental para o acontecimento de próximas leituras literárias no ambiente escolar. Além disso, a finalização com a proposta de produção sugerida neste plano também possibilitará a compreensão efetiva de alguns pontos discutidos durante a concretização da atividade, tais como a coerência do texto produzido e a utilização de uma linguagem mais literária.

## **REFERÊNCIAS**

ARRAES, J. Gesso. In: **Redemoinho em dia quente**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 dez. 2023.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

EVARISTO, C. Olhos d'água. In: **Olhos d'água**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas. Fundação Biblioteca Nacional, 2016. Disponível em: <<https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/NEAB/Grupo%20de%20Estudos/7.%20EVARISTO,%20Concei%C3%A7%C3%A3o%20-%20Olhos%20d'agua.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2023.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 2006. Disponível em: <[http://www.usp.br/cje/depaula/wp-content/uploads/2017/03/Teoria-do-Conto\\_N%C3%A1dia-Gotlib-1.pdf](http://www.usp.br/cje/depaula/wp-content/uploads/2017/03/Teoria-do-Conto_N%C3%A1dia-Gotlib-1.pdf)>. Acesso em: 03 dez. 2023.

## APÊNDICE B – CADERNO DE ATIVIDADES





## ■ — APRESENTAÇÃO

A criação de uma proposta de atividades tem como principal objetivo subsidiar o professor na realização de atividades de leitura que envolvam o gênero conto, ou outros gêneros dentro do ambiente escolar. Além disso, vai sugerir ideias de como realizar a leitura, partindo de um princípio básico para que, de fato, ela seja interessante para os alunos, ou seja, propiciando que os próprios estudantes tenham motivação para ler. Provocar a motivação não é uma tarefa simples, mas, como aponta Solé

“isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critérios os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação” (SOLÉ, 1998, p.92)

Os pressupostos da leitura compartilhada, sugerida por Solé, e sobre a qual faremos uso nas atividades, estão embasadas em três momentos: pré-leitura (período em que se explicita os objetivos da leitura, investiga os conhecimentos prévios e formula previsões sobre o texto que será lido); durante a leitura (período em que se formula perguntas sobre o que está sendo lido, faz esclarecimentos de possíveis dúvidas sobre o texto, além de resumir sucintamente algumas ideias do texto); e, finalmente o pós-leitura (cujo objetivo é resgatar as ideias principais do texto).



ISABEL SOLÉ É "O ENSINO DAS ESTRATÉGIAS DE LEITURA AJUDA O ALUNO A UTILIZAR SEU CONHECIMENTO A REALIZAR INFERÊNCIAS E A ESCLARECER O QUE NÃO SABE." (CRÉDITO: FOTO: SÉRGIO SCRIPILLITI)

Iniciaremos a proposta com o conto Gesso, de Jarid Arraes. É importante que o professor ressalte os objetivos da leitura – ler para conhecer, para desenvolver a criatividade e o senso crítico.

Antes das atividades, há uma breve biografia do autor, seguida de um resumo do conto, caso o professor não os conheça.

## ■ APRESENTAÇÃO

### QUEM É JARID ARRAES?

Jarid Arraes nasceu em Juazeiro do Norte, região do Cariri. A cearense de 29 anos escreve prosa, sendo também poeta e cordelista, e sua inspiração para os cordéis veio de seu pai e avô que também se dedicavam e publicavam esse gênero. Foi na Feira Literária de Paraty (FLIP), de 2019, onde ganhou mais notoriedade, além disso, seu livro de contos intitulado *Redemoinho em dia quente* foi vencedor do prêmio da Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) e finalista do Jabuti de 2020.

Atualmente, Arraes vive em São Paulo, onde criou um clube de escrita para mulheres. Sua mudança de região está relacionada, acima de tudo, com as dificuldades de publicação que enfrentou, afinal, é mulher racializada que escreve fora do eixo tradicional sul-sudeste. Ela aborda em suas obras mulheres fortes, singelas e singulares, e assim como Conceição Evaristo, sua arte é também de luta política.

Os contos de *Redemoinho em dia quente* abordam temáticas como devoção, religião e preconceito, mas todos eles protagonizados pelas manifestações do olhar feminino, são contos com muito sotaque que remetem à linguagem oral.



<https://www.companhadasletras.com.br/colaborador/06124/jarid-arraes>

## CONHECENDO O CONTO

No conto “Gesso”, temos a personagem Doralice, que também é a narradora, e inicia a narrativa nos contando sobre as cerimônias católicas, as quais estava bastante habituada a participar. Essas cerimônias eram muito tradicionais em sua região – Juazeiro do Norte, Ceará. No entanto, Doralice confessa que gostava de participar delas muito mais pela comida do que pela fé, pois como ela mesmo diz “acreditar, não acreditava, mas fingia que era uma beleza”.

Mais adiante, ela apresenta Sérgio, personagem com quem ela tinha um relacionamento abusivo. Ele a maltratava, ofendia e xingava. Doralice aceitava todas essas ofensas e humilhações, pois achava que aquilo já não tinha mais solução. Um dia, participando de uma cerimônia religiosa na casa de Socorro, sua vizinha, Sérgio apareceu na porta e demonstrou impaciência, desejava levar Doralice embora. Ela resistiu e, momentos depois, teve presságios da Santa falando ao seu ouvido que iria morrer, daquela noite não passaria.



<https://www.nucleode-stress.com.br>

Embora não possuísse fé, ela não queria morrer, permanecer naquele ambiente seria uma forma de retardar ainda mais esse acontecimento. Dessa forma, teve a ideia de pedir para Socorro que pudesse ficar ali a noite toda rezando, fazendo vigília, e a vizinha cedeu ao seu pedido.

Após diversas tentativas de tirar Doralice da casa, Sérgio reapareceu pela última vez já bastante nervoso. Invadiu a casa e acertou a moça com um soco bem no meio do rosto. Consternada, Doralice aproveita o momento em que ele afrouxa a mão que estava em seu pescoço e pega a imagem de gesso da Santa para resolver seu problema, assim que ele se vira de costas, ela o atinge com a Santa bem no meio da cabeça. O conto finaliza com Sérgio caído no chão e a poça de sangue ao seu lado.

## Etapa 1 – O que sugere o título do conto?

Esta etapa é dedicada ao levantamento de hipóteses e previsões sobre o que se trata o texto, além de aspectos como ilustrações e cabeçalhos, o título é importante para nos ajudar a entrever sobre o conteúdo e a instigar os alunos a imaginarem por que a autora deu esse nome ao texto.

Assim, o professor deve escrever o título “Gesso”, na lousa, ou ainda trazer a palavra impressa, de forma que possa ser lida com facilidade pelos alunos (caso prefira utilizar um projetor de imagens e computador, a palavra pode ser mostrada da forma que o professor preferir).

Em seguida, deve indagar aos alunos os possíveis sentidos que a palavra “gesso” apresenta, anotando todos na lousa (Professor: neste momento, deixe a imaginação dos alunos livre, aceite todos os sentidos que mencionarem, afinal, não existem previsões absurdas, uma vez que, com a pouca informação disponível, os alunos formulam expectativas e, embora não sejam exatas, podem ser pertinentes).

Após, aproximadamente, dez minutos de fala espontânea, a atividade é encerrada e inicia-se a análise sobre os sentidos atribuídos à palavra “gesso”. Uma estratégia eficaz é sempre perguntar os motivos que levaram os alunos a mencionarem tais significados, dessa forma, podemos imaginar hipóteses de como o título pode se relacionar com suas próprias vidas.

Os sentidos atribuídos à palavra “gesso” devem ser utilizados nesse momento para questionar os alunos sobre o texto que será lido – Do que vocês acham que esse texto vai tratar? Por que recebeu esse título? Será que o texto abordará objetos feitos com o gesso? Ou será sobre alguém que coloca gesso em paredes? (Dependendo dos sentidos atribuídos pelos alunos, o professor deve sugerir mais questionamentos).



Escultura em gesso  
Foto: <https://www.canva.com/>



Forro de gesso  
Foto: <https://www.canva.com/>



Pessoa engessada  
Foto: <https://www.canva.com/>



Perna engessada  
Foto: <https://www.canva.com/>

## ATIVIDADE

### Etapa 2 – validação dos aspectos supramencionados Que tal propor uma pesquisa?



O professor leva os alunos à sala de informática e propõe uma pesquisa sobre “gesso”, solicitando que os alunos anotem todas as informações referentes à palavra. A atividade visa validar ou não os sentidos atribuídos anteriormente.

Nessa etapa, o professor pode fazer um direcionamento de todas as imagens e/ou significados que os alunos encontrarem na pesquisa, ou seja, a substância de gesso (sulfato de cal hidratado), quando misturada com água, forma uma massa sólida e tenra, que pode ser utilizada para o preparo de vários objetos.

As imagens de santo, por exemplo, são feitas de gesso e são essenciais para a igreja católica e o catolicismo, já que possuem um significado profundo. Para essa religião, elas servem para lembrar os fiéis que a pessoa representada é santa, viveu como a vontade de Deus, é um “modelo de vida” para todos e está em comunhão plena com o Senhor.

Ademais, o gesso pode ser utilizado na confecção de outros objetos, tais como: quadros, adornos de paredes de residências e prédios, confecção de artesanatos, além de uso medicinal, uma vez que é utilizado para tratar fraturas.

## ATIVIDADE



### Etapa 3 – que tal fazer uma escultura de gesso?

Produzir uma escultura de gesso é uma atividade fácil de realizar em um ambiente escolar. Com base nas pesquisas realizadas pelos alunos, o professor deve propor a construção de esculturas de gesso, para isso basta utilizar forminhas compradas ou ainda utilizar materiais caseiros como fôrmas.

#### Materiais e ferramentas para fazer a escultura de gesso

- Gesso
- Recipiente para misturar o gesso com água (um alguidar de cozinha, por exemplo)
- Fôrmas
- Tinta para pintura
- Pincéis, tesoura, lápis
- Cola branca
- Cartolina
- Papel transparente
- Vários papéis para recorte



Também pode utilizar outros papéis, restos de tecido etc.

O processo de preparo é simples: basta misturar o gesso com a água, colocar em fôrmas e deixar secar. Escolha um local fácil de limpar e que seja possível utilizar plástico para proteger as superfícies mais sensíveis. Se as forminhas não forem flexíveis, você pode untá-las com óleo para favorecer a soltura do gesso após a secagem, mas, lembre-se – esse processo pode dificultar a adesão da tinta, caso o aluno deseje pintá-la posteriormente. Além disso, não acelere a secagem com fontes de calor, pois isso pode provocar rachaduras no gesso.

Para finalizar, o professor pode promover uma exibição das esculturas na sala de artes ou outro ambiente que julgar adequado.

## ATIVIDADE

### Etapa 4 – uma visita guiada

Professor: que tal promover uma visita virtual a um templo religioso? O portal do Vaticano, por exemplo, oferece visitas on-line de turistas por meio de imagens em alta definição, em 360°, observando os detalhes que os belíssimos edifícios e as obras de arte têm para oferecer. É possível conhecer a Capela Sistina, o Museo Pio Clementino e obras de arte de grandes artistas, como Michelangelo. A visita, mesmo que virtual, ajuda a perceber os materiais usados nos adornos das grandes igrejas.

Além da visita virtual, o professor pode realizar uma visita presencial a uma catedral da cidade ou mesmo a alguma igreja com muitos detalhes artísticos. A catedral de Ribeirão Preto, por exemplo, data do século XIX e possui estilo arquitetônico neogótico. Ela é um prédio imponente, rodeado por jardins, com escadaria de acesso na parte central e laterais e, no seu altar principal, destacam-se a escultura de São Sebastião e as pinturas decorativas. Nesse momento, é importante uma pesquisa sobre a história do templo que está sendo visitado a fim de que cada espaço seja compreendido.



Palácio Apostólico (Cidade do Vaticano).  
Foto: Laurent Andronico / Shutterstock.com  
<https://www.afusacoda.com/imagens/visita-virtual-capela-sistina/>



Teto da Capela Sistina - Palácio Apostólico (Cidade do Vaticano).  
Foto: RPBasso / Shutterstock.com



VISITA VIRTUAL 360°

<https://m.museivaticani.va/content/museivaticani-mobile/en/collezioni/musei/tour-virtuali-elenco.html>



## ATIVIDADE

### Leitura Compartilhada



#### Etapa 5 – leitura do conto

Após a finalização das etapas anteriores, o professor pode iniciar a leitura do conto. Uma vez que já conhece o texto que será abordado, o próprio professor se responsabiliza pela leitura em voz alta, utilizando a entonação que julgar mais adequada. A leitura deve ser feita como alguém que conta algo sobre si mesmo, como se rememorasse algo.



A leitura compartilhada, sugerida como estratégia de leitura por Solé, não deve ser feita com o aluno sempre na função passiva de leitor do texto, por isso, as interrupções de leituras também são realizadas por eles. O professor deve permitir que o aluno não fique apenas como ouvinte, mas que interaja com o texto, que reaja ao texto. Dessa forma, a leitura prossegue com pausas, em alguns momentos, sugeridas pelo professor, e em outros, sugeridas pelos alunos. Cosson (2012), ao trabalhar sequências de leitura, reforça que é durante as atividades do intervalo de leitura que o professor perceberá as dificuldades de leituras dos alunos.



## ATIVIDADE

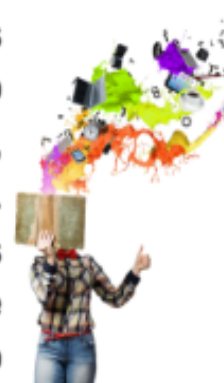


### Etapa 6 – Conversando sobre o conto

Após a finalização da leitura, este é o momento de discutir o enredo do conto, mais uma vez, cabe ao professor promover momentos em que os alunos perguntem, recapitem as ideias principais para os colegas e comparem suas próprias opiniões. Conversar sobre o texto literário possibilita que os alunos consigam interpretá-lo, e é claro que nem todas as interpretações são possíveis, no entanto, com as diferentes interpretações, abrimos espaços para negociações e discussões a fim de alcançarmos uma interpretação coletiva comum, como uma comunidade de leitores.

Neste momento, o professor deve salientar para os alunos como a história está sendo contada, ou seja, como a personagem conta os fatos, além de ressaltar sobre os modos de contar e levá-los à reflexão sobre o que significa contar a partir de diferentes perspectivas. Indagações que provoquem maior análise são importantes para este momento — qual a diferença entre uma personagem contar sua própria história e uma personagem contar sobre a história de alguém? Qual modo de contar passa uma veracidade maior? Por quê? Quem é a narradora do conto “Gesso”? Como os alunos veem essa narradora?

Além disso, os momentos de pós-leitura permitem que os alunos trabalhem a história a partir de pontos de vista, trocando opiniões sobre ela e posicionando-se frente aos fatos narrados, defendendo, inclusive, as atitudes das personagens. Questionamentos sempre são pertinentes – como vocês definem Sérgio (personagem do conto que ocupa a função de namorado/marido de Doralice)? Como era o relacionamento entre Doralice e Sérgio?



Vocês já viram ou presenciaram um relacionamento semelhante? Por que Sérgio queria tanto controlar Doralice? Será que a narradora se esconde em um ato de fé para se proteger? (Professor: a conversa pode ser prolongada com vários questionamentos a fim de ampliar as retomadas do texto).

## ATIVIDADE



### Etapa 7 – Jogo das ações narrativas

Que tal preparar um jogo de tabuleiro em que os alunos possam manipular os fatos a partir das escolhas da personagem Doralice? Para esta atividade, o professor pode fazer uso de vários recursos, como confecção de personagens representando as personagens principais da narrativa – Doralice, Sérgio e Socorro; ou ainda utilizar objetos representativos: pinos de tabuleiros, peças de outros jogos etc. Em seguida, a sala será dividida em grupos (a quantidade de grupos será de acordo com os diferentes finais que se pretende abordar), cada grupo ficará responsável por recontar a história, porém, com finais diferentes. O que teria acontecido se Doralice aceitasse ir embora para casa, na primeira vez que Sérgio a importunou? Caso Socorro chegasse antes de Doralice pegar a santa e batê-la na cabeça de Sérgio, será que Socorro teria impedido tal ação? Enfim, pensem diferentes finais e reescreva-os a fim de possibilitar escolhas diversificadas na hora de jogar. Vale pensar também em intervenções policiais e até de vizinhos.

Professor: atente-se para a feitura de finais em que reviravoltas, do tipo – Sérgio sobrevive e assassina a esposa – sejam evitadas, afinal, o objetivo não é validar visões machistas da nossa sociedade, muito pelo contrário, o objetivo é combatê-las.

Após a finalização dos recontos e correção do professor, é hora de pôr a mão na massa!



## ATIVIDADE



### Etapa 8 – jogo da ficção

Professor: faça várias cópias do conto Gesso e, em seguida, recorte o texto em partes menores, por parágrafos, de forma que os alunos possam repensá-lo por meio de novas possibilidades combinatórias. Saliente que, caso seja necessário, os alunos podem alterar articuladores de coesão e acrescentar novos, a fim de propor uma nova história. O objetivo, nesta etapa, é pensar se essas novas possibilidades podem alterar os sentidos do texto.

Além disso, leve os alunos a refletirem sobre a ideia de ficção como invenção e o poder que possuem diante dos fatos que estão alterando. Se julgar interessante, apresente aos alunos o filme “Mais estranho que a ficção” (2016), dirigido por Marc Foster. Nesse filme, temos a história de um auditor de imposto de renda que, misteriosamente, começa a ouvir a narradora de sua própria história.

O curioso é que a voz que fala em sua mente acerta todos os acontecimentos de sua vida. No decorrer das ações, a personagem descobre que é a protagonista de uma história em que morrerá no final. Sendo assim, seu objetivo é encontrar a autora da obra e convencê-la a mudar a trágica versão.



## ATIVIDADE

### ATIVIDADES COM O CONTO OLHOS D'ÁGUA

Quem é Conceição Evaristo?

Conceição Evaristo nasceu em 1946, em uma favela de Belo Horizonte (MG). Desde muito jovem, teve que conciliar os estudos com os afazeres de empregada doméstica, conhecendo os impasses de ser mulher e negra no Brasil.

Mudou-se, em 1971, para o Rio de Janeiro, onde vive até hoje. Em 1990, estreou na Literatura com publicações nos Cadernos Negros. Além de uma referência literária importante em nossa contemporaneidade, ela foi vencedora de prêmios e muito elogiada pela crítica. Alguns de seus livros foram indicados em listas de vestibulares importantes do Brasil, o que já indica um processo de mudança do cânone nacional.

#### Resumo do conto “Olhos d’água”

No conto “Olhos d’água”, temos uma narradora-personagem que inicia a narrativa dizendo não se lembrar da cor dos olhos de sua mãe. E esse questionamento perpassará por toda trama, repetidas vezes, já que diz respeito a uma memória que não pode ser esquecida.

Nesse processo de tentativa de recordação, ela nos conta um pouco sobre sua pobre infância e sobre todas as dificuldades enfrentadas, além disso, a mãe é extremamente importante para o texto, pois não só representa a força na luta pela sobrevivência, como também o entretenimento para distrair a fome de suas filhas.



REGISTRO FOTOGRÁFICO RACHNER  
ALLAN  
HTTPS://WWW.TOPANA.IT/ALCULTU  
EAL.ORG/BR/PESSOAS/14/CONCEICAO  
EVARISTO

Quando a narradora consegue deixar o seu espaço para retornar à casa da mãe, ela descobre que a mãe tinha olhos cor de “olhos d’água e, ao abraçá-la, sente as lágrimas da mãe se misturarem às suas.

A pergunta “De que cor eram os olhos de minha mãe?” carrega um peso simbólico imensurável, mexendo com lembranças que ficaram adormecidas, mas que se mostram necessárias à construção da identidade negra da personagem.

## ATIVIDADE

Conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo

Para a realização das atividades com esse conto, o professor pode contar também com uma breve biografia sobre Conceição Evaristo e um resumo do conto selecionado, caso não os conheça.

Mais uma vez, utilizando os pressupostos da leitura compartilhada, iniciaremos pelo título.

### Etapa 1 - o título como guia de leitura

Conceição Evaristo  
OLHOS D’ÁGUA



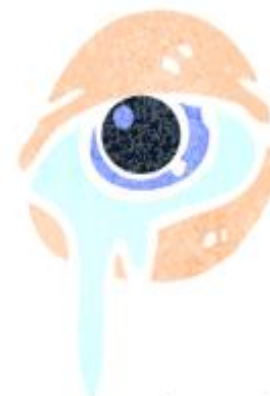
<https://www.arteemarte.com.br/olhos-d-agua-conceicao-evaristo/>

O título “Olhos d’água” pode sugerir uma infinidade de imagens. O professor, por meio dos recursos que julgar mais interessantes, vai indagar aos alunos quais imagens vêm à mente quando se pensa nesse título.

Em seguida, deve solicitar uma pesquisa sobre o termo “olhos d’água” e pedir que os alunos façam anotações do resultado no caderno. A pesquisa é uma grande aliada, pois possibilitará mais discussões e reflexões sobre o tema, os alunos poderão encontrar diversas associações ao termo pesquisado, tais como – lugares geográficos, obras de arte, músicas, além da própria imagem do olho inundado de água.

As memórias a respeito do assunto também são importantes, portanto, caso os alunos tenham lembranças para compartilhar, permita que isso aconteça. Professor: nesta etapa, repita os procedimentos também da Etapa 1, realizados na pré-leitura do conto “Gesso”, lembre-se que as colocações dos alunos são fundamentais para verificar o que eles possuem de conhecimento prévio.

# ATIVIDADE



## Etapa 2 – pintando os “olhos d’água”

Após a pesquisa, é hora de concretizar a ideia sobre os olhos d’água. Que tal propor uma pintura?

Nesta atividade, os alunos escolherão a imagem pesquisada da qual mais gostaram e irão replicá-la por meio da arte.



Material necessário: tinta, pincéis, papel canson (cor neutra, tamanho A4), água, pote de armazenamento e papel/ toalha para limpeza dos pincéis.



Ao final da atividade e a após a pintura secar, o professor pode montar um mural onde socializará os desenhos criados, além disso, o mural pode ser enfeitado com papéis coloridos, cujas cores estejam relacionadas também aos sentidos que os alunos imaginaram.

# ATIVIDADE

## Etapa 3 – leitura do conto

O segundo conto do nosso caderno de atividades apresenta, mais uma vez, uma narrativa em primeira pessoa, em que a personagem é, ao mesmo tempo, personagem principal e narradora de sua própria história. O conto de Evaristo é rico em recursos poéticos e expressivos, o que possibilita uma leitura inundada de ênfase, soando como um relato de memórias de uma vida sofrida. Conforme a leitura do conto anterior, lembre-se de realizá-la semelhante a alguém que conta algo sobre si mesmo, como se rememorasse algo.





# ATIVIDADE

## Etapa 4 – comentários pós-leitura

Após a leitura, é hora de deixar fluir o pensamento dos alunos a respeito do conto lido. Qual a visão que tiveram dessa personagem que relata com tanta sensibilidade fatos de uma infância tão difícil? Que visão se tem sobre as brincadeiras da época? Por que a mãe da narradora se permite ser boneca das filhas? Por que essa narradora deseja tanto saber a cor dos olhos da mãe? E por que a história finaliza com uma indagação semelhante à da narradora?

Essas perguntas e muitas outras que surgirem serão fundamentais para a compreensão do conto. Esta etapa está permeada pela tese de Piglia, uma vez que contribuirá com a reflexão sobre a história que não é narrada, mas que está ali e precisa ser pensada.



# ATIVIDADE

## Etapa 5 - pesquisa

O conto lido apresenta aspectos místicos, como os termos “Yabá”, “Orixás”, “Santa Bárbara” etc. Proponha aos alunos a identificação desses aspectos e leve-os à sala de informática para realizarem uma pesquisa sobre seus significados e história. O objetivo, nesta etapa, é a percepção das muitas contribuições culturais africanas e afro-brasileiras ao Brasil, dentre as quais se destacam as contribuições religiosas e artísticas. Somado a isso, nota-se também uma mistura com as contribuições da colonização europeia, visto que “Santa Bárbara”, por exemplo, é integrante da religião católica.



## Etapa 6 - escrevivência

Evaristo foi quem criou o termo “escrevivência”, termo que, como ela mesma diz, está relacionado às palavras “escrever”, “viver”, “se ver” e está fundamentado na fala de



# ATIVIDADE

## Etapa 7 – criação de uma obra de arte



Posterior à essa etapa, o professor traz, para o contexto da sala, obras de arte que apresentam o tema da perda, como, por exemplo, as obras “Infláveis olhos d’água, de Suzana Queiroga; “Azulejo colonialista no azul d’água”, de Adriana Varejão; e a obra “There is Always Hope”, do grafiteiro Banksy.

Após a apreciação e análise das obras, os alunos serão convidados a criar sua própria arte, cujo objetivo será a transmissão de um olhar de esperança sobre a violência e as desigualdades sociais. Neste momento, utilizaremos o azulejo como suporte e o stencil, presente no processo de criação de Banksy.

Professor: antes de realizar a pintura dos azulejos com os alunos, é importante que você traga para a aula um pouco sobre a história das artes mencionadas acima, ou que peça uma pesquisa em que os próprios alunos descubram um pouco mais sobre as obras.

# ATIVIDADE

## Etapa 8 – exposição das obras de artes



Que tal promover uma exposição mais elaborada? Na própria sala de aula, proponha a criação de dois ambientes: o primeiro ambiente deve apresentar o mural com as pinturas iniciais a respeito do que seria, para os alunos, os olhos d'água (atividade feita na etapa 2), enquanto o segundo, trará as pinturas dos azulejos (etapa 7).

Para o segundo ambiente, peça que os alunos retirem do conto palavras ou frases que possam ser relacionadas às obras que criaram, tais como – “bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonhos de comida” (p.16) e, em seguida, criem cartazes com essas frases/palavras. O objetivo será expor esse material junto às obras de arte a fim de impactar possíveis visitantes.

# ATIVIDADE

## **Etapa 9 – encontrando pontos de intersecção entre os contos “Olhos d’água” e “Gesso”**

Os dois contos abordados neste projeto representam uma escrita marginalizada, mas que está, aos poucos, ganhando poder e representatividade na sociedade. Portanto, é necessário divulgar esses contos ainda mais para que as vozes das autoras ganhem poder e a outra história, aquela escondida nas entrelinhas, também possa ser revelada. Assim, que tal propor a apresentação de um monólogo? Para isso, solicite que os alunos adaptem partes do conto ou retirem trechos pensando no objetivo da apresentação.

Em seguida, lembre-os que, como as duas obras possuem narradoras-personagens, a encenação de cada papel deve ser feita com vivacidade, pois se trata da representação de suas próprias vidas.

Professor: caso exista uma semana ou dia de apresentação cultural na escola, sugerimos que a realização das atividades elaboradas fique para o período que antecederá a feira, possibilitando, dessa forma, a exposição dos trabalhos nesse período. As esculturas de gesso, feitas em uma das atividades do conto anterior, também devem ser expostas, juntamente com alguma contextualização sobre o conto.

