

ANÁLISE DA INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE ENSINO DE HISTÓRIA E LITERATURA: ESTUDO DA OBRA “AS TRÊS MARIAS” DE RACHEL DE QUEIROZ E SUAS APLICAÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES HISTÓRICOS¹.

Analysis of the interdisciplinarity between History Teaching and Literature: a study of the work “*As Três Marias*” by Rachel de Queiroz and its applications for the construction of historical knowledge.

Vitória Figueiredo Câmara²

Orientação: Profa. ME. Roberta Duarte da Silva³

RESUMO

Ao tomar como base a ideia de literacia histórica, que tem como um dos pressupostos a defesa da escola como produtora de conhecimento histórico, apresenta-se como proposta deste trabalho a utilização de fontes literárias em sala de aula a partir do uso do romance “As Três Marias” da escritora Rachel de Queiroz. Com base nisso, entende-se que, ao enxergar a literatura como produto histórico, é possível utilizá-la como referencial, conseqüentemente estimulando os alunos a agirem como historiadores e a escavarem as informações descritas na obra, aproximando-os do saber-fazer historiográfico com o intuito de estimular o processo de ensino e aprendizagem em História. Neste contexto, o objetivo deste estudo é analisar como Rachel de Queiroz emprega a ficção para refletir a realidade social das mulheres na primeira metade do século XX, bem como as potencialidades que a literatura oferece enquanto objeto de estudo e de produção de conhecimento histórico no ambiente de sala de aula.

Palavras-chave: Ensino de História. Literatura. Construção do conhecimento histórico. Literacia histórica.

ABSTRACT

Based on the concept of historical literacy, which advocates for schools as producers of historical knowledge, this work proposes the use of sources in the classroom through the novel “*As Três Marias*” by the writer Rachel de Queiroz. Based on this, it is understood that by viewing literature as a historical product, it can be used as a reference to integrate the historical content of literary narratives within

¹ Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), cuja banca de defesa foi composta pelos seguintes membros: Profa. ME. Roberta Duarte da Silva; Prof. Dr. Márcio André Martins de Moraes; Prof. Dr. Israel Ozanam de Souza Cunha, na seguinte data: 09 de abril de 2025.

² Graduanda em Licenciatura em História da UFPE.

³ Professora do Curso de Licenciatura em História na UFPE.

the classroom context, therefore bringing them closer to the historiographical know-how, with the aim of stimulating the teaching and learning process in History. In this context, the goal of this study is to analyze how Rachel de Queiroz uses fiction to reflect the social reality of women in the first half of the 20th century, as well as the potential of literature as an object of study and a source of historical knowledge production in the classroom environment.

Keywords: History Teaching. Literature. Construction of Historical Knowledge. Historical Literacy.

1. Introdução

O entendimento da utilização de fontes históricas como um mecanismo lucrativo para a construção do conhecimento histórico proporciona a disponibilidade de uma importante ferramenta para os educadores de História. Ao possibilitar que os alunos atuem ativamente no fazer historiográfico, estimula-se uma auto-percepção enquanto agente ativo e participativo no processo de aprendizagem, ao passo que “[...] em sala de aula, os nossos alunos sejam levados à compreensão de que a História não é apenas um conhecimento de lembranças de eventos passados” (Lee, 2006, p. 133), mas sim um procedimento cognitivo e social. O autor denominou esse processo de literacia, isto é, uma forma histórica de decodificar o mundo, um raciocínio potencialmente histórico, que contribui no desenvolvimento de uma consciência histórica e de uma postura crítica que os façam intervir na realidade.

Com base nisso, destaca-se a utilização de fontes históricas em sala de aula como um dos princípios da literacia histórica, com ênfase para a literatura. Desse modo, através da análise da obra “As Três Marias”, de Rachel de Queiroz, busca-se neste trabalho de conclusão de curso entender a forma como a autora aborda o papel feminino na sociedade do início do século XX, além de estimular a percepção do romance como uma fonte histórica possível de ser utilizada em sala de aula com a finalidade de estimular os alunos a agirem como agentes participativos do seu próprio processo de aprendizagem.

Fundamentado nisso, vale ressaltar que a figura de Rachel de Queiroz foi extremamente importante para a literatura feminina brasileira. Natural do Ceará, a autora recebeu o incentivo da escrita desde muito jovem e publicou o seu primeiro romance, “O Quinze”, aos 19 anos, em 1930. Nessa mesma época, se mudou para o Rio de Janeiro, onde passou a ocupar círculos sociais formados por romancistas renomados. A escritora, distinta pelas suas personagens femininas fortes, independentes e emancipadas, escreveu sete livros, dentre eles o romance “As Três

Marias”, de 1939, além de diversas obras para o teatro, livros infantis e crônicas. Nas suas obras, Rachel buscou escrever mulheres que lutavam pela conquista da sua própria autonomia, inconformadas com as suas realidades marginalizadas: “Minhas mulheres são danadas, não são? Talvez seja ressentimento do que não sou e gostaria de ser.” (De Franceschi, 1997, p. 26).

Nesse sentido, entende-se que os avanços conquistados pelas mulheres ao longo da história foram frutos de um processo extremamente incongruente – seja a emancipação sexual, seja a garantia no espaço de trabalho, estas conquistas não foram e não são plenas, visto que uma grande parcela da população feminina ainda está revestida por uma camada de frustração e dúvida, uma vez que a misoginia permeada na sociedade ainda faz com que muitas mulheres se desdobrem para ocupar lugares que não as cabem, apenas para se adequar. Isso pode ser percebido em casos em que as mulheres não necessariamente desejam ter filhos, mas acabam cedendo à pressão externa. Na obra “As Três Marias”, Rachel de Queiroz constrói personagens femininas que buscam independência e autonomia, sempre transpassadas pelo sentimento de incompletude, melancolia e solidão, devido à incapacidade da sociedade em que elas estão inseridas de abarcar todas as suas complexidades:

[...] olho as Três-Marias, juntas, brilhando. Glória reluz, impassível, num raio seguro e azul. Maria José, pequenina, fulge tremendo, modesta e inquieta como sempre. E eu, ai de mim, brilho também, hei de brilhar ainda por muito tempo – e parece que a minha luz tem um fulgor molhado e ardente de olhos chorando. E nem sei quanto tempo hei de ficar ainda, sozinha e desamparada, brilhando na escuridão, até que minha luz se apague. (Queiroz, 1982, p. 200).

Ao analisar a obra, é possível identificar como Rachel de Queiroz construiu uma narrativa que simultaneamente quebra paradigmas e reforça estereótipos, logo se estabelece como um proveitoso objeto de estudo, sobretudo historicamente. Tomando como ponto de partida as conquistas femininas no Brasil, especialmente a partir do anos 1920, entende-se que o alcance da autonomia materializada no romance não aconteceu uniformemente em todo o território brasileiro, mas, ao relatar a sua experiência através de suas personagens, situadas em realidades diferentes – sertão e a capital – Rachel de Queiroz destaca a condição de diferentes realidades femininas no século XX, indo contra a ideia de que todas as mulheres viviam de uma determinada forma no século passado. Fazendo isso, a obra “As Três Marias” demonstra a multiplicidade de existências femininas, todas dignas de

estudo, anulando a ideia de “história única”, conceito elaborado pela autora Chimamanda Adichie que defende que: “A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história” (Adichie, 2019, p. 26).

Desde aquilo que era considerado adequado para mulheres lerem e escreverem, levando em conta o que poderia ou não ser eternizado na literatura e na história sob uma assinatura feminina, até os caminhos tidos como ideais para as mulheres caminharem, diversas mudanças ocorreram ao passar do tempo. Dessa forma, cabe analisar o modo como Rachel de Queiroz constrói suas personagens e justifica as escolhas feitas por elas, inserindo-as dentro do seu contexto social e histórico e questionando as motivações por trás da narrativa da autora.

Posto isso, apreende-se que ao aplicar literatura no ensino de História, temática já discutida na historiografia, se parte do pressuposto que o desenvolvimento de uma literacia histórica e/ou a aprendizagem histórica depende de “[...] uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes” (Barca, 2006, p. 95). Nesta perspectiva:

[...] os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 117).

Logo, as fontes históricas devem ser julgadas como parte do processo de construção de saberes históricos concebidos em um determinado momento por determinados grupos, contribuindo para que o aluno seja capaz de fazer diferenciações e abstrações que o permitam fazer a leitura das distintas temporalidades.

A partir disso, pautando-se nas potencialidades da literatura como fonte de produção de conhecimento histórico no cenário de sala de aula, procura-se instigar os alunos a agirem como investigadores, nesse caso, acerca das transformações que ocorreram no cotidiano feminino, focando principalmente nas mudanças que houveram mediante o acesso à educação, ao trabalho e à vida pública, pontos esses que são tratados na obra. Assente nisso, pretende-se elaborar uma proposta didática envolvendo a apropriação das transformações sociais e das experiências femininas no passado. Assim sendo, ao perceber o romance a partir do seu potencial histórico, é possível compreender as inúmeras possibilidades que podem

surgir ao aproximar a História e a literatura, cultivando um solo fértil de interdisciplinaridade, metodologia e didática, fazendo do aluno um potencial historiador, caso guiado pelos questionamentos oportunos e amparado pelas ferramentas necessárias.

2. Literatura como lente para o passado: desvendando a História na sala de aula

A narrativa histórica, ao longo dos anos, passou por uma série de construções e reconstruções, sendo submetida a constantes remodelações de metodologias, perspectivas e referências. Com base nisso, pode-se afirmar que questionamentos acerca da verificação da sua cientificidade, assertividade e credibilidade são tópicos recorrentes em meio às discussões de inúmeros teóricos no decorrer dos séculos.

Apoiado nisso, entende-se que, ao passear pelo passado, é possível observar como os historiadores se esforçaram para determinar a narrativa histórica. Os teóricos do século XIX buscaram definir a História como uma ciência, separando-a da arte e da filosofia através da estruturação da vertente posteriormente denominada de positivismo⁴, que valorizava a objetividade e a imparcialidade.

Os historiadores do século XX, por sua vez, se distanciaram do conceito positivista e passaram a focar em propor novas abordagens para a História, ressaltando, nesse momento, as estruturas sociais e os movimentos coletivos através de duas correntes: o marxismo e a Escola dos Annales, em suas primeiras fases. Com isso, sobretudo a partir do advento da Escola dos Annales, novos temas começaram a ser discutidos, inclusive a interdisciplinaridade, e o conceito daquilo que era considerado documento foi ampliado. Dessa forma, de acordo com os fundadores da revista "*Annales d'histoire économique et sociale*" (1929), o documento corresponde a tudo que pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.

A partir dessa revolução quantitativa e documental, os questionamentos acerca da soberania dos documentos, especialmente o documento escrito,

⁴ Corrente característica pelo favorecimento da especialização da ciência histórica, sobretudo através do estudo rígido das fontes e a preocupação com a objetividade. Os historiadores desse momento buscaram definir as leis gerais da História a partir dos parâmetros do modelo nomológico das ciências naturais. De acordo com Cardoso e Vainfas (1997), este padrão se qualifica como o "[...] paradigma iluminista, partidário de uma história científica e racional e, portanto, convencido da existência de uma realidade social global a ser historicamente explicada" (Cardoso; Vainfas, 1997, p. 621).

permitiram que os historiadores se desprendessem das fontes oficiais e tramas políticas, características do positivismo, abrindo espaço para novas gamas temáticas, entre elas a vida social. Desse modo, o imaginário, as mentalidades, o cotidiano, a vida privada e sensibilidades passam a fazer parte do universo da História e permitem aos historiadores a montagem uma trama mais bela da vida dos povos e dos tempos passados (Pereira; Seffner, 2008).

Diante desse novo cenário, foi gerada uma nova tendência, a micro-história⁵, cujo enfoque estava voltado para o cotidiano do homem comum. Essa demanda tornou a literatura uma fonte documental, devido à riqueza de detalhes específicos contidos em seus textos, destacando a forma de viver e de pensar de povos do passado. A História Cultural⁶, então, com sua redefinição do historiador em sua prática de pesquisa através da ampliação da relação sujeito-objeto, aproxima a História e a literatura, ressaltando que ambas são formas de representar o mundo, uma vez que refletem as inquietações e os dilemas de indivíduos de épocas distintas, e utilizam a linguagem como ferramenta para registrar e interpretar a realidade.

A virada linguística do final do século XX, enfim, tornou o historiador mais consciente sobre a sua própria escrita, abandonando o pressuposto de que é possível escrever e fazer História de forma completamente imparcial e admitindo a subjetividade inevitável presente na linguagem daquele que o escreve: “[...] mais do que isso, sendo as representações discursivas, os historiadores se valeriam das mesmas estratégias tropológicas das narrativas usadas pelos romancistas ou poetas” (Pesavento, 2004, p. 37). Dessa maneira, Michel de Certeau (1982) aponta que a escrita histórica não é totalmente objetiva, uma vez que é influenciada pela subjetividade do historiador. Paul Ricoeur (2010) salienta a importância da imaginação do historiador em criar sentido para o passado através da sua narração, enquanto Pesavento (2000) argumenta que, apesar de existir um claro ponto de

⁵ Tendência da historiografia que busca reduzir a escala de observação dos objetos de estudo na análise histórica. Nas palavras de Ginzburg: “[...] reduzir a escala de observação queria dizer transformar num livro aquilo que, para outro estudioso, poderia ter sido uma simples nota de rodapé numa hipotética monografia” (Ginzburg, 2007, p. 265). Conforme afirmação de Giovanni Levi, o historiador defende que o surgimento da micro-história, que irrompeu no final da década de 70, nasce “[...] da necessidade de recuperar a complexidade da análise, da renúncia às leituras esquemáticas e gerais para poder observar realmente como se originavam comportamentos, escolhas e solidariedades” (Levi, 2016, p. 21).

⁶ Esta vertente, de acordo com Peter Burke (2008), se dedica a discutir as diferenças, debates e conflitos das tradições compartilhadas em culturas inteiras.

separação entre a narrativa literária e a narrativa histórica, é evidente a utilização de estratégias de ficção na escrita histórica por parte de alguns historiadores.

Dentro dessa discussão, observa-se que o historiador trabalha a partir da análise de determinados eventos ocorridos durante o tempo, questionando-os através da utilização dos documentos que estão disponíveis acerca de tais e, por fim, transmitindo-os. É imperativo que o historiador, ao investigar suas fontes, renuncie ao imperialismo dos documentos, e tenha em mente que apenas um ponto de vista está sendo observado, logo, tais informações não podem ser tomadas como verdades absolutas. Nesse sentido, Pesavento (2003) enfatiza a função do historiador como o árbitro responsável por definir e conferir valor a testemunhos para incorporar a sua narrativa, tendo em vista que não existe um argumento completamente pleno, mas também não se trata de uma ficção, uma vez que é baseada na interpretação de realidades e possibilidades. Já a literatura pode ser utilizada como testemunho pois, “[...] mesmo não sendo exemplo de narração verdadeira, é uma imagem verdadeira de usos e costumes” (Ginzburg, 2007, p. 81), isto é, para tornar o enredo e os personagens críveis, os autores devem se basear na realidade, apropriando-se do factual para embasar a ficção.

Ginzburg (2007) ressalta ainda que a ficção é diferente daquilo que é falso e que o contato entre as narrativas literárias e históricas deve ser visto como proveitoso para a História, sendo esse uma ótima oportunidade a ser explorada. No entanto, essa interação deve ser feita de forma cautelosa, priorizando a análise dessas narrativas de forma gradual, por meio de trocas e influências. Rüsen (2001), por seu turno, defende a heterogeneidade da História e destaca que o pensamento histórico em todas as suas formas e versões “[...] está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo [e que] narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal” (Rüsen, 2001, p. 149). Sendo assim, a narrativa histórica é essencial para o aprendizado histórico, pois permite que os alunos entendam o caráter contínuo da História, atribuindo significado ao tempo e a sua relação entre passado, presente e futuro.

A literatura, por seu turno, estabelece uma conexão com o mundo através de suas condições de produção e circulação e, tal como a narrativa histórica, é moldada pelas imaginações, representações e anseios de quem a escreve, sendo influenciada por fatores sociais, políticos e ideológicos. Atrelado a isso, Peter Gay

(2010) defende que as obras literárias são frutos de uma tríade de motivações, sendo elas a sociedade, a arte e a psicologia, as quais se entrelaçam na criação de personagens. Assim, os autores buscam conferir credibilidade aos seus personagens tendo em vista a veracidade dentro dos limites da ficção. Dessa forma, a literatura constrói novos mundos, desafiando a concepção de realidade enquanto algo absoluto e verificável.

A partir disso, entende-se que a literatura, enquanto manifestação artística, desempenha um papel extremamente importante na representação da sociedade e da época em que é produzida. Ao revelar o imaginário coletivo de grupos humanos, a literatura fornece uma visão de mundo complementar à História, mesmo que não tenha compromisso com a objetividade da narrativa. Ao produzir uma obra literária, o autor se insere na escrita a partir da sua interpretação acerca do seu contexto social, consequentemente refletindo as características políticas, culturais e sociais de determinado período. A literatura é, portanto, “[...] constituída a partir do mundo social e cultural e, também, constituinte deste; é testemunha efetuada pelo filtro de um olhar, de uma percepção e leitura da realidade, sendo inscrição, instrumento e proposição” (Borges, 2010, p. 98), bem como “[...] apresenta-se como uma configuração poética do real, que também agrega o imaginado, impondo-se como uma categoria de fonte especial para a história cultural de uma sociedade” (Borges, 2010, p. 108).

Desse modo, compreende-se que a literatura possui uma função política, podendo reafirmar uma ordem vigente ou atuar como um instrumento de transformação social. Por causa disso, o historiador pode interpretar a literatura enquanto fonte histórica, desbravando e examinando eventos específicos e também compreendendo as sensibilidades de uma época. Essa parcialidade permite que o historiador observe aspectos da realidade social que outras fontes não oferecem, como, por exemplo, a forma como uma sociedade reage a acontecimentos históricos. Com isso, Chalhoub e Pereira propõem uma historicização da fonte literária:

A proposta é historicizar a obra literária, seja ela conto, crônica, poesia ou romance, inseri-la no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social, destrinchar não a sua suposta autonomia em relação à sociedade, mas sim a forma como constrói ou representa a sua relação com a realidade social, algo que faz mesmo ao negar fazê-lo (Chalhoub; Pereira, 1998, p. 7).

À vista disso, nota-se a capacidade do autor de transmitir, através das suas obras, influências do contexto social e das subjetividades de seu tempo, construindo um cenário extremamente rico para a análise histórica e aprofundando as emoções, percepções e valores de um povo. Por isso, cabe ao historiador analisar essas narrativas de forma inquisitiva, interpretando essas representações e suas inconsistências e as percebendo como testemunhos valiosos sobre o passado e o presente social.

Fazendo isso, o historiador pode transformar a literatura em uma ferramenta extremamente útil ao ensino de História, pois a sua linguagem distinta da historiografia possibilita uma compreensão do passado através de metodologias alternativas, ampliando o entendimento dos alunos ao passo que estimula a imaginação. De acordo com Solé (2014), às narrativas literárias podem ampliar as experiências dos alunos, incentivando-os a identificar aspectos históricos, como eventos e personagens, além de promover um engajamento com a construção do conhecimento histórico, diferenciando o fato da ficção. No contexto pedagógico, as narrativas literárias contribuem para a organização cronológica, a compreensão das mudanças temporais, a análise das causas e efeitos de acontecimentos históricos, e a promoção da linguagem do tempo (Solé, 2014). Além disso, essa abordagem oferece uma visão interdisciplinar do saber, caracterizando uma postura de diálogo entre as diversas áreas do conhecimento (Yared, 2008).

Para mais, no contexto de sala de aula, o docente pode promover uma verdadeira inquisição da obra trabalhada, analisando aspectos pessoais do autor e como isso se reflete na sua escrita, bem como o contexto de elaboração e recepção da obra, as motivações da sua escrita e as reações do público. Também como análise pode ser trabalhada as repercussões que houveram ao longo do tempo sobre a publicação, sobretudo por meio de resenhas, críticas e até mesmo estatísticas de vendas. Isso tudo pode ser enviesado com o conteúdo histórico através da abordagem do período retratado pelo docente, delimitando as aproximações e distinções comparadas a outras fontes, conseqüentemente elaborando uma narrativa histórica cujos principais investigadores são os próprios discentes, tornando-os sujeitos ativos no fazer histórico. Com isso, percebe-se como a literatura pode facilitar a construção de sentido histórico nas aulas de História, permitindo, inclusive, o entendimento da percepção dos estudantes sobre os eventos narrados.

Entretanto, a utilização da literatura não deve ser feita de forma isolada, mas sim empregada enquanto uma ferramenta complementar que tem a historiografia como bússola, isto é, como uma fonte histórica, cuja análise deve ser feita dentro do contexto em que foi produzida, levando em consideração o autor, sua época e os elementos culturais e sociais presentes em sua obra. Do contrário, é possível perder o norte do referencial histórico, confundindo a função da literatura ao tratá-la como uma verdade histórica acabada e atrapalhando o entendimento dos alunos, sobretudo sobre a distinção entre História e ficção. Lee (2006) enfatiza que o conhecimento histórico deve ser construído a partir da indagação, e os alunos devem ser incentivados a entender a História como um processo interpretativo, baseado em evidências.

Ao tratar-se da literacia histórica, a literatura também contribui para o seu desenvolvimento, visto que incentiva os estudantes a entenderem que as explicações históricas são influenciadas por grupos que buscam justificar questões sociais atuais, propondo mudanças de padrões, crenças e valores. Para Rüsen (2001), as narrativas literárias são fundamentais para a construção de uma consciência histórica, pois permitem que os alunos interpretem o passado e sua relação com o presente.

Ademais, a literatura ajuda o professor no estímulo do imaginário do aluno sucessivo a aprendizagem da História, tal como a desenvolver habilidades de interpretação, análise e reflexão nos alunos, pois permite que eles examinem o passado de forma abstrata. Por meio dessa abordagem, então, os estudantes conseguem perceber as transformações e continuidades na sociedade, entendendo-se como sujeitos históricos que possuem um papel ativo na construção da narrativa histórica.

Ao afastar-se do método conteudista, o aluno é levado a entender as subjetividades envolvidas no processo do saber histórico, abandonando a ideia de verdade absoluta e imutável quando se trata do passado. Assim sendo, entende-se que a literatura é, sim, um recurso pedagógico valioso que pode contribuir ricamente para a compreensão do passado e da promoção do desenvolvimento de uma investigação crítica e interdisciplinar, essencial para a aprendizagem histórica.

3. Mulher e Sociedade na obra literária “As Três Marias”

A obra “As Três Marias”, escrita por Rachel de Queiroz e publicada em 1939, revela a história de inúmeras mulheres do século XX através da construção narrativa das suas personagens femininas. A prosa se desenrola através do olhar e da voz da protagonista, Maria Augusta – a Guta –, que discorre sobre a sua infância passada no internato de freiras, o seu amadurecimento ao sair da escola e adentrar na vida real, além das suas vivências afetuosas. Ao compartilhar suas experiências, Guta também percorre pelas histórias das mulheres que a cercam, em especial as das suas melhores amigas Maria José e Maria da Glória e, é por meio delas e da protagonista, que Rachel de Queiroz explora temas como a repressão, o sofrimento e a luta pela autonomia por parte das mulheres.

A autora destaca e questiona o papel das mulheres na sociedade patriarcal da época, refletindo sobre a dificuldade em encontrar o seu lugar no mundo. Essa inquietação é ilustrada por Guta, órfã de mãe e interiorana, cuja jornada é marcada por uma melancolia que surge em virtude da inadequação em se adaptar a um mundo social rígido demais para incorporar todas as suas multiplicidades, refletindo o desconforto compartilhado por muitas mulheres de sua época: “Tédio de me sentir inútil e sozinha, parada, no meio da agitação de todos, sem um ponto de referência afetiva com ninguém, unidade extraviada no meio da multidão estranha.” (Queiroz, 1982, p. 159)

Na narrativa de Rachel de Queiroz, as personagens femininas se recusam a ocupar um papel passivo na sociedade, confrontando as suas condições de vida e se posicionando contra aquilo que não concordam. A obra, então, contesta os padrões estabelecidos e explora a busca feminina por identidade e propósito, além de destacar a transgressão das mulheres contra os moldes que as aprisionavam, ao mesmo tempo que denuncia as limitações sociais e a hipocrisia das instituições. Isso é demonstrado, principalmente, a partir do colégio de freiras onde Guta estudou, local em que ela conhece as suas companheiras de vida, as outras duas Marias, e diversas outras meninas que a marcam cada uma de forma única. Essa instituição é definida pelo conservadorismo da época, como se pode perceber através de um acontecimento em que uma das alunas do internato, Teresa, foge, e a Irmã Superiora se preocupa mais com a honra da instituição do que com o destino da jovem:

As lágrimas que ela tinha nos olhos não eram lágrimas de mãe. Sua fala não tinha doçura, seu patético discurso não comovia, antes fazia medo, como se fosse carregado de ameaças. A autoridade sem limites parece que corta às superiores do convento toda fonte de humilde e amorosa emoção. Rainha ultrajada, sofria muito mais pela sua casa enodoada do que pela filha perdida. (Queiroz, 1982, p. 61).

A figura de Teresa, então, se torna uma espécie de ardor para Guta, em especial devido a sua alma fervorosa e a sua fome de liberdade, da qual ela se apropria com a fuga do convento: “É realmente, que seria Teresa mais do que isso, senão um belo animal jovem, vigoroso e revoltado, capaz de todas as audácias para quebrar a corrente, sair atrás do seu destino, do companheiro, nas vastas estradas da liberdade?” (Queiroz, 1982, p. 64).

As três Marias, apelido dado às amigas Maria Augusta, Maria José e Maria da Glória por uma das freiras do convento em que elas estudavam, se tornaram tão próximas que chegaram até a tatuar, escondidas, a constelação homônima na coxa. Dessa proximidade surgiu um companheirismo para vida toda e os seus laços se estreitaram ao ponto da Irmã Superiora autorizar a estadia das meninas na casa de Maria José durante alguns domingos, uma vez que ela era a única que tinha casa e família próxima. Nessa conjuntura, é apresentada a mãe de Maria José, Dona Júlia, cuja situação representa um cenário vivido por muitas mulheres, isto é, o abandono por parte dos seus companheiros e a manifestação de uma autonomia forçada, mas não totalmente absoluta. Mesmo tomando as rédeas das próprias vidas, muitas mulheres se tornavam reféns dos comentários alheios e, na maioria das vezes, ficavam mal vistas pela sociedade. Por causa disso, passavam a dedicar suas vidas a cuidar dos filhos e da casa, perdendo a vaidade e a euforia de viver:

[...] certa vez uma menina gritou, em pleno recreio: - “A mãe da Maria José tem cara de parteira!” Quanto lhe doeu aquilo, quanto a pobrezinha chorou, humilhada! Como se a mãe tivesse culpa. [...] Queria ver se ela tivesse de trabalhar para educar quatro filhos, acordar de madrugada com escuro para medir o leite, andar de tamancos o dia inteiro, pelo meio do capim e do esterco, dar de chicote nos meninos, gritar com os leiteiros! Dona Júlia sempre dizia, se lamentando: - Eu tive sina de negra cativa, de negra ladrona, fugida, que só serve para apanhar. Veja minhas irmãs: uma casou com um médico do Exército, mora no Rio; a outra, o marido é empregado do Correio. Nenhuma passa o que eu passo, nem sonha! (Queiroz, 1982, p. 36-37).

O casamento, então, ora era visto como passaporte para uma vida melhor, ora como penitência e, ao longo da narrativa, Rachel de Queiroz ilustra ambas as realidades através das suas personagens. Jandira e Maria da Glória, por exemplo, são mulheres que decidem seguir o caminho do matrimônio, cada uma à sua

maneira e com desfechos diferentes. Já Guta e Maria José optam por permanecerem sozinhas. Nesse sentido, entende-se que a obra “As Três Marias” foi publicada em um período de transição em que grande parte da população feminina ainda perseguia o ideal do casamento. No entanto, algumas mulheres começaram a conceber a possibilidade de autonomia e independência financeira.

Desse modo, o romance se insere em uma discussão mais ampla sobre a evolução dos papéis femininos ao longo da história, destacando a luta das mulheres para expandir os seus espaços, processo esse que ainda existe em ambas a literatura e a cultura contemporânea. Por isso, o texto é significativo para o estudos das representações femininas que buscam independência e autonomia, ultrapassando o estereótipo de que toda mulher do passado era submissa e passiva, propondo novas representações de feminilidade que não se resumem aos ideais tradicionais de esposa e mãe. Apesar de compreender a realidade em que estava inserida, vivendo na pele as angústias, os medos e as inseguranças da vivência em uma sociedade dominada por homens, Guta ainda se permitia sonhar. Nessa passagem, ela revela sua ambição em se aventurar e conhecer o mundo:

O mundo: - grande era a minha sede. Não de prazeres, ou melhor, não só de prazeres. Minha alma era como a daquele soldado da história de Pedro Malasarte que abandona tudo, sai de mochila às costas, sofre fome, perseguições, anda cheio de poeira e cansaço por cidades estranhas, governadas de reis cruéis e astuciosos, tramando todos a sua perda. Ele, porém, escravo do desejo de “ver”, de “conhecer”, afronta tudo, continua eternamente atrás da surpresa impossível, do nunca visto, caminhando sempre para a frente, sob o sol e por entre perigos. Eu me sentia igual a ele, éramos irmãos nós dois, o soldado e eu, sendo eu a irmã que ficara, que o não pudera acompanhar, e lhe estendia os braços e chorava. (Queiroz, 1982, p. 80).

Guta e Rachel, com seus conflitos internos, separados por um fino véu que distancia as vivências ficcionais das factuais, mas envolto por uma atmosfera de subjetividade que ecoa os anseios da própria escritora na narrativa da personagem, revelam uma busca e uma luta por um novo lugar no mundo que se estende até hoje. Portanto, a obra de Rachel de Queiroz desafia os papéis tradicionais de gênero e oferece uma reflexão sobre a condição feminina e as possibilidades de reinvenções no contexto histórico e social em que estão inseridas, conteúdo valioso para o estudo posterior acerca de uma época permeada por estereótipos em que as únicas vozes consideradas importantes o suficiente para serem ouvidas eram as masculinas.

Com base nisso, entende-se que o século XIX foi um período de grandes mudanças, especialmente no que se refere à consolidação do capitalismo, o êxodo rural e a ascensão da burguesia na sociedade brasileira. Essas mudanças causaram o desenvolvimento de uma nova mentalidade, conseqüentemente afetando as relações interpessoais, como é destacado por Maria Ângela D’Incao (2013). Nesse período, a figura feminina se voltava quase que exclusivamente para o cuidado do marido e dos filhos, função anteriormente delegada as criadas e as amas de leite, dando um destaque maior para a esfera privada da família e tornando as mulheres um alvo de constante vigilância por aqueles que as cercavam, sejam vizinhos, familiares ou o marido. Era cobrado um comportamento ideal dessas mulheres, pois elas não só refletiam a sua imagem pessoal, mas também influenciavam a percepção pública dos homens que as associavam.

Ao atrelar a crescente limitação da liberdade feminina com o tempo livre disponível para muitas mulheres, percebeu-se o aumento no consumo de romances que continham heroínas românticas e melancólicas como protagonistas. Esse fenômeno acompanhou o movimento literário romântico da época, sobretudo na literatura urbana brasileira, consolidando a disseminação do modelo de vida doméstica burguesa, pois as protagonistas femininas desses romances ocupavam papéis submissos e idealizados, uma vez que eram escritos majoritariamente por homens. A autonomia feminina também era negada na ficção e, de acordo com Norma Telles (2013), a função feminina na literatura era de ocupar posições extremas, como a de anjo ou demônio, desenrolando a trama, mas nunca a criando de fato.

No entanto, ao passo que a leitura se tornou um hábito para muitas mulheres, novas perspectivas começaram a surgir. A leitura por si só era um ato subversivo, além de uma “válvula de escape” das limitações da vida doméstica, pois as mulheres que consumiam literatura se depararam com novos discursos sobre a realidade, conseqüentemente gerando um questionamento sobre a ordem social vigente. Telles (2013) destaca que, ao adquirir uma autonomia intelectual, as mulheres começaram a escrever e publicar, fazendo da leitura um mecanismo de autossuficiência. Isso pode ser observado no caso de Nísia Floresta, uma escritora responsável por traduzir a obra “Direitos das mulheres e injustiças dos homens”, de Mary Wollstonecraft. Nísia Floresta foi uma das pioneiras na luta pela educação feminina e os direitos das mulheres e afirmava que a ignorância feminina só era

benéfica para os homens, que se aproveitavam desse desconhecimento forçado para permanecerem em uma posição dominante.

Essas mulheres, contudo, pertenciam a uma elite social, o que possibilitava um maior acesso à educação e a leitura do que a maioria da população feminina possuía. Para as mulheres das classes menos favorecidas, a realidade era extremamente diferente, visto que muitas delas eram obrigadas a trabalhar desde muito jovens para ajudar no sustento familiar e enfrentavam muitas dificuldades em equilibrar o trabalho remunerado e as obrigações domésticas, ocasionando em constantes situações de exploração, incluindo a prostituição. Desse modo, entende-se que não dá para equiparar a realidade das mulheres das classes opostas – realidade essa encontrada até hoje, aproximando o século XIX e as suas complexidades das dinâmicas sociais e culturais femininas da permanência desses problemas no século XXI. Conforme algumas mulheres começavam a lutar por seus direitos, se utilizando da leitura e da escrita como ferramenta, outras não tinham nem como ter acesso a esses tipos de artifícios, sendo invisibilizadas ao extremo.

É válido ressaltar, então, que o Brasil é um país continental que apresenta uma enorme variedade territorial e cultural, manifestando realidades sociais distintas. Por causa disso, entende-se que os padrões burgueses predominantes nas grandes capitais como Rio de Janeiro e São Paulo não representavam a situação da maioria da população. Grande parte do país ainda possuía a agricultura como prática majoritária de ofício, na maioria das vezes sob o domínio dos grandes fazendeiros e proprietários de terra. Nesse contexto, compreende-se que a maioria das mulheres brasileiras viviam em condições extremamente precárias, sobrecarregadas com as responsabilidades do lar e do trabalho manual, ao contrário das mulheres da elite urbana, que tinham tempo e educação para se dedicar à leitura, ao lazer e aos ideais românticos de amor e casamento. Para as mulheres da classe trabalhadora, a vida era muito distinta daquelas vividas pelas heroínas dos livros do Romantismo, sendo, na realidade, uma luta constante por sobrevivência, com pouquíssimas oportunidades de educação, encontrando no trabalho nas lavouras ou em serviços pesados o único meio de garantir sustento.

Dessa forma, ao passo que um movimento feminista inicial começava a tomar forma nas camadas mais privilegiadas, a grande maioria das mulheres brasileiras permaneciam marginalizadas, sem acesso aos direitos básicos e sem perspectiva de melhora ou transformação em sua condição social em um futuro próximo. Eliane

Vasconcellos (1999) destaca que, apesar da tentativa de incluir as questões das mulheres das camadas populares, as soluções propostas para tais eram insuficientes e, na maioria das vezes, se resumiam ao assistencialismo, em contraponto a uma mudança estrutural e emancipatória, fazendo do movimento feminista brasileiro uma mobilização limitada.

As mulheres do sertão nordestino, região central da autora e das personagens da obra analisada, viviam à sombra de um ostensivo patriarcalismo e eram divididas entre as senhoras e as damas, as roceiras, as escravas e, na última camada social, as negras. Miridan Knox Falci (2013) destaca que as mulheres do sertão eram influenciadas por aspectos como o isolamento geográfico, as condições locais de povoamento, o clima adverso e a estrutura social profundamente patriarcal e estratificada. Essas condições sugerem o porquê das mulheres ocuparem papéis subalternos e privados, restringindo-as de qualquer autonomia pessoal e acesso ao mundo público. As mulheres das classes dominantes do sertão, por seu turno, eram educadas para desempenhar papéis tradicionais, sendo criadas para a eventual maternidade e para o trabalho doméstico. Muitas dessas mulheres viviam uma vida inteiramente restrita às suas propriedades rurais, sem acesso à educação formal e com pouca instrução ou oportunidades de leitura e escrita (Falci, 2013). A análise de personagens como Maria Augusta, protagonista de uma obra de Rachel de Queiroz e originária do sertão, permite o surgimento de uma reflexão sobre o impacto do contato com a modernidade e com a capital sobre essas figuras femininas.

Rachel de Queiroz, no que lhe toca, se configura como um exemplo de superação das barreiras sociais impostas às mulheres do sertão, pois apesar de nascida no interior do Ceará, conseguiu transitar entre as realidades do sertão e da capital desde a infância. Em oposição a muitas de suas contemporâneas, Rachel teve acesso a uma educação literária abrangente, sendo introduzida a alta literatura ainda muito jovem. A sua rotina literária era composta por autores como José de Alencar, Machado de Assis, Eça de Queiroz e Dostoiévski, um privilégio raro para mulheres de sua origem. Após publicar seu primeiro livro, *O Quinze* (1930), a autora se mudou para o Rio de Janeiro, assim como Guita, e passou a integrar as rodas literárias da época, cujos frequentadores assíduos eram grandes nomes como Graciliano Ramos e José Lins do Rego. Rachel de Queiroz é notória por propor um visão do universo feminino que subverte os estereótipos predominantes na literatura da época, superando essa ideia da mulher como frágil e incapaz de se defender,

mas também por percorrer uma trajetória pessoal que fugia completamente da ideia de que “moças de família” estavam destinadas exclusivamente ao casamento e aos cuidados domésticos. Ao passar pelo casamento, a perda de sua única filha, o divórcio e um novo casamento, Queiroz conseguiu fazer algo inédito: construiu a sua carreira sem que sua credibilidade e respeito fossem comprometidos pelas suas vivências pessoais, fato este consolidado com a sua ocupação de uma cadeira na Academia Brasileira de Letras, sendo a primeira mulher a alcançar essa honraria.

O discurso de Queiroz nos seus textos é marcado pela preocupação com as condições de vida e a psicologia de suas personagens femininas e, como aponta Angela Tamaru (2006), citando Maria Alice Barroso (1990), é com Rachel de Queiroz que a voz feminina finalmente consegue introduzir-se no campo social, abandonando as convenções literárias de salões e tratando da dura realidade da seca nordestina. Além disso, a busca pela autonomia feminina, tema central nas obras da autora, propõe uma análise do papel do corpo, do desejo e da sexualidade no processo de emancipação feminina, diferenciando-se daquilo que era discutido em muitos contextos históricos e literários do momento.

Isso se dá devido a dualidade intensa da idealização do corpo feminino ao longo do século XIX, fazendo da mulher um símbolo de pureza e exaltação, ao passo em que a população feminina era reprimida pela moralidade conservadora da época. A partir dos anos 20, entretanto, a revolução sexual geminada no final do século anterior passa a permitir que as mulheres se libertem das suas mordidas sociais e comecem a buscar não apenas gratificação sexual, mas também a afirmação de sua própria identidade e liberdade.

Atrelado a isso, Virginia Woolf, no seu discurso para a Sociedade Nacional de Auxílio às Mulheres, de 21 de janeiro de 1931, ao descrever sobre o seu ofício para uma plateia de mulheres, contou sobre o seu encontro com aquilo que ela denominou de Anjo do Lar. Nas suas próprias palavras:

Naqueles dias – os últimos da rainha Vitória – toda casa tinha seu Anjo. E, quando fui escrever, topei com ela já nas primeiras palavras. Suas asas fizeram sombra na página; ouvi o farfalhar de suas saias no quarto. Quer dizer, na hora em que peguei a caneta para resenhar aquele romance de um homem famoso, ela logo apareceu atrás de mim e sussurrou: “Querida, você é uma moça. Está escrevendo sobre um livro que foi escrito por um homem. Seja afável; seja meiga; lisonjeie; engane; use todas as artes e manhas de nosso sexo. Nunca deixe ninguém perceber que você tem opinião própria. E principalmente seja pura. (Woolf, 2012, p. 12).

Após esse encontro, Woolf imediatamente entendeu que não poderia se desenvolver e muito menos desenvolver a sua escrita com o Anjo do Lar amarrando suas mãos, dado que, ao encostar a caneta no papel pela primeira vez, Virginia Woolf compreendeu a impossibilidade de se esconder atrás do véu dos bons costumes implicados para as mulheres. Por causa disso, declarando legítima defesa, a escritora assassinou o seu Anjo e, ao contar sua história, encorajou outras mulheres a fazerem também. Mas, após matar o Anjo, o que restou? Virginia Woolf afirma que “[...] uma jovem num quarto com um tinteiro. Em outras palavras, agora que tinha se livrado da falsidade, a moça só tinha de ser ela mesma” (Woolf, 2012, p. 14).

Em paralelo ao relato de Woolf, é possível identificar na figura de Guta o tormento pelo Anjo de Lar. Todavia, agora ele se apresenta de formas diferentes, quase que invisível, permitindo a existência de mulheres fora do ambiente familiar. Porém, assim como afirmado por Michel Foucault (1984), o poder é algo que não se constitui de uma forma única, visto que existe uma microfísica do poder, ou seja, uma dinâmica de poder que é exercida sobre o indivíduo sem que ele perceba. Logo, conclui-se que, através de figuras que perpetuam a linguagem patriarcal, Guta é tentada constantemente pelo seu Anjo. Entretanto, através da sua busca por autonomia, a protagonista consegue, pouco a pouco, se desvencilhar do Anjo do Lar e, por intermédio de Guta, Rachel se desprende do seu. Ao buscar sua emancipação, Guta lentamente assassinava o seu Anjo do Lar e, à medida que Rachel a escrevia, tratando de assuntos que mulheres não costumavam tratar na década de 1930, como relações humanas, saúde mental, moral, aborto e sexo da maneira aberta que foi explorada pela autora, uma pena das asas do seu Anjo do Lar era arrancada.

O surgimento dessa nova mulher desafiadora das normas tradicionais é também o que Virginia Woolf (2014) descreve como a “mudança radical na natureza humana” e o que Simone de Beauvoir, na sua obra “O Segundo Sexo”, define como o resultado da superação de um passado em que as mulheres se enxergavam como invisíveis e subjugadas, finalmente começando a se perceberem como seres plenos, com direito a voz e a ação, refletindo sobre suas condições dentro do patriarcado e buscando a sua emancipação. Já no Brasil, esse movimento se fortalece como a inserção das mulheres no mercado de trabalho, inicialmente em áreas consideradas

“adequadas” para tais, como ensino, enfermagem e secretariado, mas gradualmente conquistando espaço nas demais esferas.

No caso da obra de Rachel de Queiroz, é possível perceber a protagonista e a sua luta contra o modelo patriarcal a partir do questionamento sobre as limitações impostas às mulheres, especialmente aquelas originadas de contextos mais rurais, como o sertão nordestino. Através das suas personagens, Rachel de Queiroz reflete sobre a luta das mulheres que fugiram da visão tradicional de feminilidade e passaram a buscar por realização sexual e pessoal, bem como a afirmação da sua liberdade e identidade, construindo um caminho igualmente transformador para mulheres como Guta. Ao enfrentar as dificuldades da época, a protagonista representa um modelo de mulher que não se conforma com a submissão e ativamente luta pela sua autonomia:

O fim apologético daquilo tudo era preparar em mim a futura mãe de família, a boa esposa chocadeira e criadeira. Eu, no entanto, sentia apenas que queriam aproveitar minha presença em casa, tirar serviços de mim, e os mais desinteressantes e inglórios. E ninguém me entendia, admiravam-se que, depois de tantos anos de reclusão e disciplina, eu só quisesse, só aspirasse à liberdade e aos prazeres proibidos.

[...]

Mas, Deus do céu, ela não via, papai não via, ninguém via, que o único desejo do meu coração era derrancar hábitos, esquecer a escravidão do sino, das rezas, da cama feita? Para que sair do Colégio, para que ser afinal uma mulher, se a vida continuava a mesma e o crescimento não me libertara da infância? (Queiroz, 1982, p. 77-79).

A interpretação da autora sobre a emancipação feminina, tendo como parte da sua perspectiva pessoal um olhar que atravessa as injustiças da realidade feminina no sertão e a luta das mulheres por um espaço na sociedade moderna na capital, ecoa a trajetória das mulheres em busca de voz e poder em ambas as conjunturas. Embora haja um longo caminho a ser percorrido, as obras de Queiroz se configuram como um olhar pelo qual podemos examinar as transformações históricas e literárias que levaram as mulheres a conquistarem seu lugar no mundo. E, de acordo com as palavras visionárias de Simone de Beauvoir (1967), destaca-se que a luta feminina está longe de terminar: ainda há desafios e conquistas a serem alcançados, mas o futuro aponta para a consolidação de uma mulher que, cada vez mais, constrói sua autonomia sobre seu corpo, seu desejo e, principalmente, sua liberdade.

4. “As Três Marias” no Ensino de História

Ao aproximar a obra literária da sala de aula, utiliza-se como embasamento a metodologia da aula-oficina, proposta por Isabel Barca (2004), cujo objetivo é a construção coletiva do conhecimento de História através de uma abordagem dinâmica e interativa. Nessa metodologia, os alunos são os protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem e sujeitos ativos na construção das suas narrativas históricas, ao passo que o professor se torna um facilitador e orientador, tendo como finalidade a formação de cidadãos mais conscientes e sensíveis, capazes de intervir e interagir com a realidade histórica em que estão inseridos.

A proposta de Barca se afasta do modelo tradicional de ensino, baseando-se na percepção dos alunos como agentes de seu próprio conhecimento, isto é, participantes ativos em atividades que envolvam leitura de fontes, debates, comparações e investigações, ao invés de meros receptores de uma receita pronta. No contexto da aula-oficina, os estudantes deixam de ser indivíduos passivos e são encorajados a questionar aquilo que está sendo apresentado a eles, bem como a refletir sobre e reconstruir o conhecimento a partir das suas próprias análises e vivências. Nessa conjuntura, a aula de História deixa de ser uma disciplina distante e abstrata, razão pela qual muitos alunos não se interessam pelos conteúdos, tornando-se um instrumento essencial para a interpretação crítica da realidade e o autoconhecimento por parte dos estudantes.

Sob essa perspectiva, o papel do professor passa a ser o de investigar socialmente os conhecimentos prévios dos alunos sobre os temas tratados, com o objetivo de entender a forma que eles recebem e processam os conceitos históricos para, assim, aprofundar e refinar seus conhecimentos. Para isso, é exigida uma postura mais flexível e reflexiva do educador, encorajando a rejeição ao simples repasse de informações e promovendo uma interação rica e produtiva entre os docentes, discentes e os conteúdos. Além disso, o docente deve guiar os alunos nas análises das fontes, questionando-as e incentivando os alunos a entenderem como estas são produtos de interpretações que podem ser analisadas, comparadas e contextualizadas.

Ademais, essa abordagem também busca evitar a ideia de um estudo de uma História descritiva, sem uma conexão real com a atualidade e os desafios do presente. A aula-oficina, então, tem como objetivo integrar a História com as experiências cotidianas dos alunos, aproximando-os e, com isso, problematizando e

contextualizando o conteúdo, conseqüentemente tornando o processo histórico mais dinâmico, compreendendo-o a partir da sua constante transformação.

Fundamentado nisso, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria Garcia (2005), ressaltam que a construção do conhecimento histórico em sala de aula é um dos alicerces do Ensino de História, percebendo o saber escolar através da interação entre experiências individuais e coletivas. Nesse processo, concebe-se que a aula de História possui um ecossistema ideal para a construção de uma conexão entre o conhecimento discutido e a experiência cotidiana dos envolvidos, criando um vínculo entre o conteúdo e as vivências dos estudantes. Para que essa interação seja efetiva, é necessário que o Ensino de História seja problematizado, ou seja, questionado de forma crítica, permitindo que os alunos entendam que a história não é um fato isolado, mas sim uma construção social que influencia o presente. Desse modo, no contexto da aula-oficina, o Ensino de História se torna um espaço de transformação e troca de vivências, adquirindo significado dentro e fora da sala de aula. Com isso, os alunos têm a oportunidade de se perceberem como participantes da realidade histórica, estudando o passado, o presente e as suas relações. Essa abordagem, ao permitir a construção do conhecimento histórico através das vivências dos estudantes, contribui para o desenvolvimento da literacia histórica, isto é, a capacidade de interpretar a realidade de forma histórica.

A metodologia de aula-oficina, de acordo com Cainelli e Ramos (2014), articula a teoria e prática, fazendo do espaço educativo um laboratório de reflexão e ação e tornando os alunos agentes ativos na construção do seu conhecimento histórico. De acordo com Barca (2014), o planejamento de uma aula-oficina deve, inicialmente, atentar para o tema que será abordado e a investigação do conhecimento prévio dos alunos acerca dessa temática. Em seguida, o professor deve eleger as fontes históricas que serão utilizadas na aula, problematizando-as em conjunto com o conteúdo histórico. Isso permite que os alunos analisem as fontes e as comparem com as demais narrativas sobre o tema, nesse caso as diversas interpretações sobre a posição da mulher no século passado. Por fim, como método avaliativo, os alunos podem produzir suas próprias narrativas, orais, escritas ou visuais, acerca do que foi estudado, possibilitando que o professor compreenda a interpretação histórica dos estudantes, permitindo uma análise mais ampla e relacional do conhecimento dos discentes e promovendo uma formação histórica mais significativa.

No presente caso, propõe-se uma aula-oficina com o tema de “Diversidade e Direito das mulheres no Brasil no Século XX”, destinada a turma de 9º ano do ensino fundamental, englobando a habilidade (EF09HI08) da BNCC: “Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema” (Brasil, 2017, p. 427). O objeto de conhecimento correspondente a tal habilidade é trabalhar as diversidades culturais do Brasil, contemplando as mudanças conceituais de heterogeneidades no país durante o século XX. Os objetivos dessa aula-oficina são: relacionar as transformações na abordagem da diversidade no Brasil ao longo do século XX; analisar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis das mulheres por meio da atuação de movimentos sociais; utilizar diferentes fontes históricas para compreender as mudanças e permanências no papel da mulher na sociedade.

Além da obra “As Três Marias”, é essencial que fontes diversas também sejam utilizadas. Sugere-se a análise de trechos de jornais da época, que abordam a presença feminina na educação e no mercado de trabalho; fotografias e documentos sobre a educação feminina e o papel das mulheres no Brasil das décadas de 1930 e 1940; depoimentos ou memórias de mulheres sobre a educação e o trabalho nesse período; trechos de legislação sobre educação e direitos das mulheres, como, por exemplo, a Constituição de 1934.

Baseado nisso, entende-se que a imprensa exerce a importante função de informar, sendo convenientemente utilizada como instrumento de doutrinação e manipulação do público, sobretudo por governos ditatoriais. Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder em 1930, o jornalismo teve suas potencialidades exploradas como veículo de comunicação e doutrinamento, sendo utilizado como um aparelho capaz de conquistar apoio, formar opinião e controlar a população. A aspiração do governo de Vargas era a criação de um Estado Nacional forte, moderno, industrializado e economicamente independente, concebido por meio de uma cultura e ideologia homogênea. Para conquistar tal pretensão, utilizou-se da educação escolar e religiosa e, principalmente, da imprensa. Com isso, o jornalismo se tornou responsável por propagar a cartilha do governo vigente, sendo composta pelos valores nacionalistas, católicos, progressistas, hierárquicos, anti-liberais, anti-comunistas, bem como o culto a Vargas e o louvor da pátria, da família e da ordem.

Desse modo, apesar das mudanças ocorridas no país, durante a década de 1930 houve um retrocesso no que diz respeito ao gênero feminino devido a política tradicionalista e a ditadura do Estado Novo, cujo interesse era manter a mulher presa ao lar, sendo devota da casa e da família. Esse período de autoritarismo foi caracterizado pela propagação da dicotomia entre a mulher do lar e a mulher prostituta, exaltando a figura feminina que se dedicava aos filhos e ao marido e fortalecendo estereótipos que caracterizavam as mulheres como menos capacitadas. Essa difusão era incentivada, muitas vezes, pela imprensa, cuja função era de reafirmar a imagem da mulher como mãe, esposa e dona de casa. Através do artigo intitulado de “Lugar de mulher: as representações femininas nos periódicos brasileiros nos anos 1930”, das historiadoras Luana Schneider e Claudia Schemes, é possível observar uma análise da concepção da figura feminina invisibilizada na década de 1930, na cidade de Novo Hamburgo - RS, pelo jornal O 5 de Abril. Por intermédio de extratos do periódico, uma investigação é construída, e, por meio desses extratos, um paralelo direto pode ser traçado com a narrativa construída por Rachel de Queiroz no romance “As Três Marias”.

Adicionalmente, apreende-se que, nessa época, a ideia predominantemente disseminada pelos veículos de comunicação alinhados aos ideais políticos do período era de que as mulheres que serviam a família consequentemente também estavam servindo a pátria. No entanto, algumas mulheres conseguiram superar as barreiras do matrimônio e da maternidade e conquistaram um espaço maior na esfera pública, deixando sua marca na História. Ao tomar como base o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, documento responsável por mudar o rumo da história da educação brasileira, publicado pelo sociólogo Fernando de Azevedo, contando com a assinatura de vinte e seis importantes intelectuais da época, incluindo as assinaturas de três mulheres, observa-se como essas figuras femininas foram importantes e transgressoras.

Essas vinte e seis personalidades assumiram o encargo de encaminhar o Brasil à modernidade por meio da educação, tornando-se referências para a renovação educacional do país. As três mulheres que assinaram o Manifesto dos Pioneiros, sendo elas Noemy Marques da Silveira Rudolfer, Cecília Benevides de Carvalho Meireles e Armanda Álvaro Alberto, eram personalidades engajadas com a área da educação e com questões sociais, que possuíam experiências educacionais e profissionais fora do Brasil e compartilhavam uma paixão pela educação. Nesse

sentido, ao refletir sobre a presença feminina no Manifesto dos Pioneiros, evidencia-se as contribuições das signatárias. Através das suas realizações, elas conseguiram alcançar o reconhecimento social, ocupando espaços antes dominados exclusivamente por homens.

Ademais, figuras como as mulheres integralistas de Pernambuco, que foram às ruas durante a década de 1930 com o incentivo da luta pela preservação e manutenção da mulher dentro do espaço doméstico, cuidando dos filhos, do marido e do lar, bem como a atuação da Federação Pernambucana pelo Progresso Feminino (FPPF) na luta pela ampliação dos ideais democráticos de igualdade civil, direito ao trabalho e a educação para mulheres na década de 1930, são exemplos claros da multiplicidade de realidades femininas durante o período analisado. Esses movimentos podem ser trabalhados em sala de aula com o intuito de exemplificar para os alunos as diversas lutas que estavam sendo travadas em relação aos direitos das mulheres no início do século XX, em contraposição ao enredo construído pela imprensa. Para mais, uma reflexão pode ser levantada acerca de como essa realidade transparece na postura de Rachel de Queiroz e das suas personagens, bem como o entendimento de que todas as decisões literárias tomadas pela romancista na construção da trama possuem uma motivação e uma finalidade.

A conquista dos direitos das mulheres também pode ser observada através da verificação das Constituições brasileiras, em especial a Constituição de 1934, em que o princípio de igualdade entre os sexos surge pela primeira vez – em contraponto à Constituição de 1824, em que a palavra “mulher” não chega nem a ser mencionada dentre os seus 179 artigos, excluindo-as de qualquer direito como cidadãs. Na Constituição de 1934, distinções ou privilégios em razão do gênero foram vedados e mulheres de cargo público adquiriram o direito de voto. Ademais, o trabalho em empresas insalubres foi vetado e as mulheres ganharam direito à assistência médica e um período de descanso, no caso de gravidez, através da Previdência Social.

Posto isso, verifica-se as inúmeras possibilidades de fontes que podem ser utilizadas na sala de aula dentro da discussão sobre os avanços das conquistas de direitos por parte das mulheres e as diferentes contraposições que podem ser traçadas com a obra de Rachel de Queiroz. A partir disso, estrutura-se uma

sequência didática interdisciplinar de 5 aulas de 50 minutos, integrando as disciplinas de literatura e História.

Os dois primeiros encontros devem ser centrados na contextualização acerca da situação do país no final do século XIX e no início do século XX, abordando a conjuntura histórica do período, bem como o avanço da conquista dos direitos das mulheres, sobretudo no que se diz respeito ao acesso à educação, ao trabalho e à vida pública. É importante destacar que a realidade feminina era extremamente diversificada e que, assim como nos dias de hoje, diversas mulheres de locais diferentes do Brasil enfrentavam vivências distintas.

Após esse momento inicial, a obra deve ser apresentada para os estudantes, na terceira aula, explicando as circunstâncias em que o romance foi escrito e publicado, incentivando os alunos a pesquisarem sobre a autora e as suas motivações ao escrever o livro “As Três Marias”. Em seguida, nas últimas duas aulas, deve-se efetuar a aula-oficina, organizando os estudantes em grupos e distribuindo uma fonte dentre as citadas anteriormente para cada grupo. Após essa divisão, os alunos devem analisar a sua respectiva fonte, associando-a com o assunto previamente estudado e a obra analisada. No final da aula, cada grupo deve falar qual é sua fonte e compartilhar as suas considerações com o restante da turma. Para concluir, os alunos devem produzir uma carta, individualmente, conforme a seguinte provocação: escreva uma correspondência direcionada à protagonista Guta, personagem da obra de Rachel de Queiroz. Solicite que expliquem a ela tudo que foi aprendido sobre a época em que ela viveu e a questione acerca daquilo que você gostaria de saber sobre esse momento. Oriente também que compartilhem com ela a sua experiência nas aulas de História voltadas para a análise de fontes históricas e esclareça todas as mudanças e permanências que ocorreram no que se refere aos direitos das mulheres de 1939 até 2025. Por último, peça que se despeçam da personagem e compartilhe as suas impressões acerca da obra, das diversas fontes históricas, da prática da aula-oficina e opine sobre aquilo que ainda precisa melhorar referente aos direitos femininos.

Com isso, percebe-se que o uso das fontes históricas na sala de aula, visa permitir que os alunos se tornem indivíduos ativos no processo do fazer histórico, possibilitando uma aprendizagem ativa e contextualizada, linear aos objetivos da literacia histórica e ao entendimento do pensar histórico como um processo crítico e reflexivo. As fontes, como a obra de Rachel de Queiroz, são vistas como

“evidências” do passado, fazendo com que os alunos ocupem uma posição de verdadeiros investigadores, com o objetivo de problematizar e refletir sobre aquilo que está sendo estudado. Ademais, a utilização de fontes de diferentes tipos (literárias, documentais e visuais) ajuda os alunos a perceberem a produção de conhecimento histórico como um processo complexo e contínuo, permeado por rupturas e permanências. Por isso, ao trabalhar fontes como a obra “As Três Marias”, o objetivo é que os alunos compreendam os fatos históricos, ao passo que se tornem sujeitos críticos capazes de entender o contexto em que a história é escrita e vivida.

Assim sendo, percebe-se como, ao conferir a literatura a posição de fonte histórica, os alunos são estimulados a investigar e interpretar as narrativas literárias, correlacionando-as com o contexto histórico da época e, por conseguinte, compreendendo como a literatura é uma rica fonte de conhecimento sobre as sociedades e os indivíduos do passado. Ao utilizar as obras literárias como fonte históricas dentro do contexto da aula-oficina, os alunos têm a oportunidade de compreender as subjetividades, as emoções e os significados sociais que permeiam os textos, bem como o conteúdo histórico do momento estudado. A partir desse processo, os alunos são desafiados a refletir sobre como as representações literárias possuem a capacidade de moldar uma compreensão do passado e as possibilidades históricas de análises dessas obras, quando percebidas como uma fonte. Ao trabalhar com textos literários, o educador incentiva o entendimento e a interpretação das narrativas enquanto objetos históricos, desafiando os alunos a investigarem os valores, as normas sociais e as estruturas de poder que o autor pode ter conferido à obra.

Considerações finais

Para concluir a presente pesquisa, vale ressaltar que a utilização da narrativa literária como fonte histórica se revela como uma ferramenta potencializadora do Ensino de História, cujo objetivo é promover o desenvolvimento das competências históricas essenciais nos alunos da educação básica. Através dessa abordagem metodológica inovadora, busca-se superar as limitações da pedagogia tradicional, ultrapassando a prática de reprodução de informações e proporcionando uma experiência de aprendizagem mais significativa e reflexiva.

Nesse sentido, a partir da utilização da literatura como fonte histórica, é possível problematizar a História de uma forma mais dinâmica, se afastando da ideia de que a produção de conhecimento histórico é imutável e promovendo uma reflexão acerca das mudanças e permanências do determinado período que está sendo analisado, bem como a conexão do passado com a realidade social do presente. Desse modo, entende-se que o uso de fontes literárias permite um aprofundamento na construção do conhecimento histórico, pois viabiliza uma identificação dos estudantes com o passado, aproximando-os não só dos fatos históricos, mas também das emoções e das experiências vividas pelos personagens inseridos na época estudada, além das concepções dos seus autores e criadores.

Em termos metodológicos, corrobora-se com a proposta de Isabel Barca, pois a integração da interpretação de fontes e a comunicação dos alunos com o conteúdo histórico, é revelado como uma valiosa ferramenta para promover a reflexão crítica acerca da História. Por conseguinte, contribui-se para a construção de um estudo mais aprofundado do passado, permitindo que os alunos façam associações com as questões atuais, ajudando-os a questionar sua realidade e a atuar de forma ativa na sociedade.

À vista disso, ao pensar no Ensino de História através de um posicionamento que situa o aluno no centro da produção do seu próprio conhecimento, um novo significado é atribuído ao processo de aprendizagem. Por isso, pautar o processo de ensino nos conhecimentos prévios e oriundos do cotidiano dos estudantes permite que o conteúdo histórico se torne mais palpável, consequentemente incentivando-os a aprender a disciplina através da historicização do pensamento, atrelando mais significado à temática.

Por fim, verifica-se que a narrativa literária, quando aplicada de forma crítica e reflexiva, pode contribuir substancialmente para o desenvolvimento da literacia histórica. Esta prática, então, propicia uma assimilação mais aprofundada do conteúdo, ampliando a visão dos alunos sobre o passado e suas implicações para o presente. Assim sendo, interpreta-se que essa metodologia se mostra promissora para o estímulo de uma leitura mais significativa da História, preparando os alunos para a “vida real” e impulsionando uma compreensão mais complexa do mundo ao seu redor. Com isso, busca-se consolidar o discente como protagonista do seu processo de aprendizagem e sujeito ativo na construção e reflexão do conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ANDRADE, Emanuelle Lins de. Jornalismo dos anos de 1930: informação e doutrinação. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009.

BARCA, Isabel. **Aula-oficina: um projeto à avaliação**. In BARCA, Isabel (org.) Para uma educação histórica com qualidade. Braga: Uminho, 2004, p. 131-144.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação? In: ARIAS, Miguel. (org.). **Dez Anos em Pesquisas em Ensino de História**. Londrina: Atritoart, p. 15-25. 2005.

BARCA, Isabel. **Literacia e consciência histórica**. Educar em Revista. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: fundamentos, percursos e perspectivas. In OLIVEIRA, Margarida; CAINELLI, Marlene; OLIVEIRA, Almir. (orgs.) **Ensino de história: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal-RN: EDFURUN, 2008.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo II: A experiência vivida**. São Paulo: Difusão européia do livro, 1967.

BRASIL. Base Nacional Curricular Comum. MEC, 2017.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou, O ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BORGES, Valdeci Rezende. História e Literatura: algumas considerações. Revista de Teoria da História Ano 1, Número 3, Goiás, junho/2010.

BUENO, Luís. **Uma história do romance de 30**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** 2ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2008

CAINELLI, Marlene; RAMOS, Márcia Elisa Teté. **História e Perspectivas**. Uberlândia, n. 50: p. 227-260, jan./jun. 2014.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1987.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHIAPPINI, Lígia; BRESCIANI, Maria Stella. **Literatura e Cultura no Brasil: identidades e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREA-SILVA, Ana Maria; GONÇALVES, Josiane Peres. Manifesto dos Pioneiros e perspectiva de gênero: Noemy, Cecília e Armanda, as mulheres que impactaram a Educação na década de 1930. Revista Linhas. Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 272-289, maio/ago. 2019.

D'INCAO, Maria Ângela. "Mulher e família burguesa", In. DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FACUNDES, Emelly Sueny Fekete; NASCIMENTO, Alcileide Cabral do. A luta pela expansão da democracia em Pernambuco nos anos de 1930: o movimento

feminista como protagonista. *Fronteiras: Revista Catarinense de História*. Dossiê Gênero, Democracia e Direitos Humanos, N 33, 2019/01 – ISSN 2238-9717.

FALCI, Miridan Knox. “Mulheres do sertão nordestino”, In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Graal, 2005.

GAY, Peter. **Represálias Selvagens: realidade e ficção na literatura de Charles Dickens, Gustave Flaubert e Thomas Mann**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GINZBURG, Carlo. **Olhos de Madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. O éthos Rachel. In: INSTITUTO Moreira Salles (org.). *Cadernos de Literatura Brasileira nº 4*. São Paulo, Instituto Moreira Salles, 1997.

JINZENJI, Mônica Yumi. **Cultura impressa e educação da mulher no século XIX**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar em Revista. Curitiba. Especial. Dossiê: Educação Histórica, 2006.

LEVI, Giovanni. 30 anos depois: repensando a Micro-história. In: MOREIRA, Pulo; VENDRAME, Maíra; KARSBURG, Alexandre (org.). **Ensaio de Micro-história: trajetória e migração**. São Leopoldo: Oikos, 2016, p. 18-31.

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. (org.) **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992. p. 133-161.

MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. “Recônditos do mundo feminino”, In. NOVAIS, Fernando A. et al. (org.). **História da vida privada no Brasil**. Volume 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PEREIRA, Fernanda Conceição da Silva. Os direitos da mulher adquiridos ao longo das Constituições Brasileiras. Jusbrasil, 2021. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/os-direitos-da-mulher-adquiridos-ao-longo-das-constituicoes-brasileira/1347140864>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

PEREIRA, Nilton; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90, Porto Alegre, v.15, n. 28, p.113- 128, dez. 2008.

PESAVENTO, Sandra Jatahy, Fronteiras da ficção. Diálogos da história com a literatura. Revista História das Ideias – Instituto História e Teoria das Ideias – Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, vol. 21, 2000, p. 33-57.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História Cultural**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. O mundo como texto: leituras da História e da Literatura. História da Educação. ASPHE/UFPEL, Pelotas, nº 14, p. 31-45, set. 2003.

QUEIROZ, Rachel de. **As três Marias**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

RÜSEN, Jörn. **A Razão histórica: a teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07-16, jul.-dez. 2006.

SCHMIDT, Maria; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2 ed. São Paulo: Editora Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História*. v. 15, Londrina: EDUEL, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, GARCIA, Tânia Maria Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cad. CEDES [online]*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, 2005.

SCHNEIDER, Luana Priscila Ribeiro dos Santos; SCHEMES, Claudia. Lugar de mulher: as representações femininas nos periódicos brasileiros nos anos 1930. *ESTUDIOS HISTÓRICOS – CDHRPyB - Año XIII – Diciembre, 2021 - Nº 26 – ISSN: 1688-5317*. Uruguay.

SOIHET, Rachel. “Mulheres pobres e violência no Brasil urbano”, In. DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SOLÉ, Glória; REIS, Diana; MACHADO, Andreia. POTENCIALIDADES DIDÁTICAS DA LITERATURA INFANTIL DE FICÇÃO HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: UM ESTUDO COM ALUNOS PORTUGUESES DO 6.º ANO DO ENSINO BÁSICO. *História & Ensino*, Londrina, v. 20, n. 1, p. 7-34, jan./jun. 2014.

TAMARU, Angela Harumi. **A construção literária da mulher nordestina em Rachel de Queiroz**. São Paulo: Scortecci, 2006.

TELLES, Lygia Fagundes. “Mulher, mulheres”, In. DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

TELLES, Norma. “Escritoras, escritas, escrituras”, In. DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2013.

VASCONCELLOS, Eliane. **Entre a agulha e a caneta: a mulher na obra de Lima Barreto**. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres: e outros artigos feministas**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

WOOLF, Virginia. **Um Teto Todo Seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani (org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.