

A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NO ENSINO MÉDIO: LACUNAS E POSSIBILIDADES

Female authorship literature in high school: gaps and possibilities

Gabrielly Késsia de Brito Negromonte

Discente de Letras Português - Licenciatura (Universidade Federal de Pernambuco)

RESUMO

Este trabalho estuda os desafios na trajetória da literatura de autoria feminina, bem como as lacunas desta literatura e sua importância no Ensino Médio, buscando apontar uma possibilidade metodológica de ensino para um trabalho efetivo com uma obra escrita por mulher, através de uma proposta didática. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica, na qual buscamos o suporte de autores e autoras que discutem a literatura de autoria feminina, como Coelho, Zolin, Muzart, e os que se voltam para os estudos na área da educação literária, como Cosson, Zilberman e Silva. Por fim, utilizando como base a sequência expandida de Rildo Cosson, apresentamos nossa proposta didática, a qual esperamos que possa inspirar docentes de literatura da educação básica em suas práticas na sala de aula.

Palavras-chave: literatura de autoria feminina; ensino médio; proposta didática

ABSTRACT

This paper studies the challenges in the trajectory of female authorship literature, as well as the gaps in this literature and its importance in High School, seeking to point out a methodological possibility of teaching for an effective work with a work written by woman through a didactic proposal. The methodology used was a literature review, in which we sought the support of authors who discuss the literature of female authorship, such as Coelho, Zolin, Muzart, and those who turn to studies in the area of literary education, such as Cosson, Zilberman, Silva. Finally, using as a basis the expanded sequence of Rildo Cosson, we present our didactic proposal, which we hope can inspire teachers of basic education in their practices in the classroom.

Keywords: female authorship literature; high school; didactic proposal

1 INTRODUÇÃO

A história das mulheres é marcada por opressão, silenciamento e subordinação – e quando se amplia o debate de gênero para as diferenças de raça e classe, a situação é ainda mais complexa. Diante deste cenário patriarcal opressor, foram inúmeras as barreiras enfrentadas pelas mulheres para ocuparem e serem reconhecidas nos espaços institucionais majoritariamente masculinos, o que ocorreu gradativamente, a partir da luta e resistência feminista. Sendo assim, adentrar o campo literário numa sociedade pautada em valores patriarcais representou um desafio para as mulheres escritoras. Portanto, o início da trajetória da literatura de autoria feminina, que, segundo Rossini (2014), surgiu timidamente em meados do século XIX, passou pelo crivo do gênero e não do gênio (da capacidade intelectual e criativa), o que implicou, entre outros problemas, no apagamento histórico de

mulheres na literatura e na rejeição das suas produções literárias à margem das masculinas.¹

Em vista disso, e considerando a pouca visibilidade da literatura de autoria feminina em nossa historiografia literária brasileira e no âmbito educacional, iremos desenvolver reflexões acerca desta literatura e apresentar uma proposta didática baseada na sequência expandida de Rildo Cosson. Dessa forma, esperamos alcançar mudanças que possam garantir a presença significativa de textos produzidos por mulheres em aulas de literatura do Ensino Médio, com maior complexidade no trato e nas leituras dessas obras.

A motivação para a temática partiu de incômodos pessoais ao recordar a quantidade ínfima de autoras estudadas durante o Ensino Médio, e de forma bastante superficial, com apenas menções, sem nunca sequer ter lido uma obra de autoria feminina por recomendação escolar. Este incômodo aumentou ao perceber, através de conversas informais com alguns estudantes do Ensino Médio, que tal problemática persiste na escola: os jovens conhecem pouquíssimas escritoras, apenas as mais comumente estudadas – porque reconhecidas pela crítica e inseridas no cânone literário –, como Clarice Lispector, Cecília Meireles, Rachel de Queiroz; e ainda assim, sem aprofundamentos no estudo de suas obras. Diante disso, surgiu o interesse em investigar a negligência escolar com relação às nossas escritoras e propor uma possibilidade de trabalho com uma obra de autoria feminina, nas aulas de literatura.

O texto literário, propriamente dito, costuma ter uma tímida aparição nas aulas da educação básica, afastando-se de uma formação ideal de leitor literário e Ensino Médio. Porém, quando se pensa em obras literárias produzidas por grupos minoritários, a ausência destas literaturas, nas aulas, é ainda mais gritante. Costumam-se apenas mencionar nomes de algumas autoras de maior destaque em certo período literário, sem o debate de sua obra, de suas contribuições para a literatura, sem a leitura e análise crítica de seus textos ou a recomendação de obras para leitura. Isso precisa ser modificado, para que não sigamos reproduzindo uma cultura machista, responsável pelo apagamento histórico das mulheres na literatura ou por relegá-las a um plano inferior.

Este apagamento feminino na historiografia literária revela um dos espaços, dentre tantos, nos quais as mulheres tiveram de lutar para ocupá-lo, numa sociedade patriarcal que durante anos lhes privou de assumir qualquer função que não fosse a doméstica. Revela ainda um silenciamento de suas vozes, carregadas várias vezes de anseios, desejos, denúncias, contestações e reivindicações quanto ao seu lugar na sociedade, uma vez que tais demandas encontravam na literatura uma de suas vias de expressão.

Atualmente, apesar dos avanços e conquistas das mulheres no campo literário, várias autoras ainda seguem no esquecimento ou são lembradas, porém de forma superficial, sem lhes ser dada a devida importância. Temos uma pluralidade de produção da literatura contemporânea e uma forte presença de mulheres nesse cenário, além do surgimento de movimentos culturais e/ou organizações feministas que impulsionaram a leitura de mulheres, como o Leia Mulheres e o Mulherio das Letras. Faz-se necessário, então, investigar as prováveis razões para tal negligência em relação às nossas escritoras e entender suas motivações, levando em conta que

¹ É importante lembrar, contudo, que a produção literária de autoria feminina e sua inserção no sistema literário, de fato, se instalam no século XIX, e a visibilidade no XX, mas, efetivamente, temos registros de mulheres escrevendo desde a Antiguidade. Com relação à autoria de mulheres no Brasil, a professora Zahidé Muzart – e outras pesquisadoras – identifica desde o século XVII. São poucas escritoras, porém existem.

existem “instâncias” que, diretamente ou indiretamente, influenciam o ensino no Brasil, tais como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – prova de ingresso em instituições de ensino superior – e os livros didáticos.

Cabe à escola, portanto, mostrar aos nossos estudantes o que a história literária brasileira excluiu ou apenas mencionou: as produções literárias escritas por mulheres, promovendo um movimento dialógico entre o canônico e a contemporaneidade. E não somente mostrar, mas fazê-los conhecer, ler, debater e analisar. Em suma, estudar as nossas escritoras e suas obras de modo que possam vivenciar uma experiência leitora que se prolongue para além da sala de aula, colaborando para a formação de um leitor crítico, reflexivo e questionador da realidade e das problemáticas sócio-históricas e culturais, como as desigualdades de gênero.

Diante deste quadro, nosso trabalho tentará investigar o seguinte problema: de que maneira uma proposta didática que sugere um trabalho significativo com as literaturas produzidas por mulheres pode contribuir para uma reformulação no cenário lacunar do ensino destas literaturas? Para tal problema, supõem-se as hipóteses de que propostas didáticas que se distanciam das formas mais tradicionalistas do ensino de literatura podem contribuir para uma alteração de tal cenário; que novas formas metodológicas tendem a favorecer outras narrativas, não contempladas pelo cânone literário brasileiro; e que a reflexão sobre a literatura de autoria feminina e seus desafios é relevante para entender os momentos de transformação e avanço cultural.

Nosso objetivo geral é elaborar uma proposta didática que priorize e aborde de forma ampla e aprofundada uma obra de autoria feminina no Ensino Médio. A partir desse objetivo, elencamos como objetivos específicos: discutir as dificuldades da autoria feminina na literatura; refletir sobre as lacunas quanto ao trabalho com a produção literária de mulheres no Ensino Médio, bem como sua importância; oferecer perspectivas de ensino através de uma abordagem crítica e questionadora no trabalho com a literatura produzida por mulheres.

Na seção de fundamentação teórica, a seguir, serão desenvolvidas reflexões quanto aos desafios enfrentados por mulheres para ocupar o espaço literário e se afirmar no mundo das letras. Posteriormente, levaremos o debate para o âmbito educacional, refletindo sobre as lacunas e a importância da literatura produzida por mulheres na sala de aula. Na seção de metodologia, iremos expor os métodos utilizados para a realização deste trabalho. Em seguida, na seção de análise de resultados, apresentaremos a proposta de intervenção didática para o Ensino Médio, desenvolvida com base na sequência expandida concebida por Cosson, como forma de oferecer uma perspectiva de trabalho com escritoras da nossa literatura. Por fim, teceremos nossas considerações finais.

2 A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA E O ENSINO

2.1 Os desafios da mulher escritora

Antes de tudo, é importante destacar que as discussões em torno da opressão de gênero são perpassadas por outras questões, dentre elas as “diferenças de raça, preferência sexual, classe e idade” (LORDE, 2019, p. 241). Assim, como pontua Sueli Carneiro (2019, p. 313), historicamente as experiências femininas quanto à opressão foram diferenciadas entre a mulher branca e a mulher negra, o que implicou em uma “diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina dessas mulheres [negras]”.

Para ilustrar isso, a autora elenca alguns exemplos destas experiências distintas, dentre as quais citaremos a questão do estereótipo da fragilidade feminina,

que enxergava a mulher como um ser frágil, necessitado da proteção de uma figura masculina. As mulheres negras nunca foram “tratadas como frágeis”, pois “trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas” (CARNEIRO, 2019, p. 314). Logo, as reivindicações feministas para que as mulheres fossem independentes e pudessem trabalhar não fez sentido para as mulheres negras, que estavam “a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados” (CARNEIRO, 2019, p. 314).

Isto posto, o lugar social da mulher branca e burguesa, no Ocidente e em sociedades coloniais, restringia-se ao ambiente doméstico (cuidados da casa e da família e deveres conjugais) e sua função social era a de senhora do lar, antes das conquistas advindas do movimento feminista, que surgiu entre fins do século XIX e início do XX. Esta mulher era submissa ao homem; deveria seguir padrões morais e comportamentais baseados nos valores cristãos/patriarcais; ocupava uma posição social bastante restrita, não podendo adentrar em espaços considerados unicamente masculinos, dentre eles, a literatura. Como afirma Rossini (2014, p. 97), “Em virtude da política do patriarcalismo, a mulher foi silenciada, excluída e vitimada por preconceitos e estereótipos lançados em sua imagem ao longo da história”, assim, para garantir a manutenção desta sociedade falocêntrica e machista, deveria seguir o que lhes era imposto.

Para isso, a educação destas mulheres era fundamental, uma vez que, como aponta Michelle Perrot (2003, p. 21-22),

A educação deve inculcá-las [as virtudes cardeais da mulher], pois é importante saber distinguir educação de instrução. Esta é o acesso ao saber: tem alguma utilidade? O século XIX responde que não para as meninas do povo e dá um sim reticente e bem dosado para as da alta sociedade. A educação, pelo contrário, que é a formação dos bons hábitos e produz boas esposas, mães e donas de casa, parece essencial. As virtudes femininas de submissão e silêncio, nos comportamentos e gestos cotidianos, são centrais nela. E, acima de tudo, o pudor, a honra feminina do fechamento e do silêncio do corpo. A mocinha, essa personagem criada pelo século XIX ocidental, devia ser pura como um lírio, muda em seu desejo.

É interessante destacar a diferenciação que a autora faz entre educação e instrução. Aquela como ensino das virtudes femininas e esta como o saber, o pensar, os estudos em geral. Observa-se, portanto, que a estratégia com a *educação* de mulheres brancas burguesas era moldá-las conforme os moldes da sociedade patriarcal. Quanto à *instrução*, era “reticente e bem dosada” às mulheres da alta classe social e negada às de classe social baixa. Somente ao homem branco e burguês cabia o saber. Isso porque, o conhecimento é perigoso, do ponto de vista do opressor, pois promove transformações, na medida em que nos leva a refletir sobre o mundo e perceber coisas que, antes, parecia-nos normal: “O conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito face ao mundo. Requer sua *ação transformadora sobre a realidade*. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção.” (FREIRE, 1983, p. 27 apud FRANCO, 2016, p. 546, grifo nosso).² Dessa forma, garantia-se a continuidade da dominação e subjugação aos que não tinham acesso à instrução e ficavam à margem da sociedade.

Em vista disso, segundo Romair Oliveira (2016), no Brasil oitocentista, as mulheres não conheciam o espaço público, apenas a esfera privada do lar; ademais,

² FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353>.

a educação feminina era precária. Em tal contexto, portanto, muitas delas não aprendiam a ler ou escrever. Contudo, conforme o autor, havia textos de autoria feminina, no século XIX, sendo a maioria de suas escritoras escolarizada, branca e de classe social alta. Ainda assim, foi um passo para as mulheres começarem a se aventurar no universo literário, porém com textos que refletiam suas vivências, as quais eram ainda bem restritas. Desse modo,

As mulheres escritoras imitavam, primeiramente, a escrita masculina e reproduziam, em seus escritos, o seu meio social. Não poderia ser diferente, principalmente, por causa da educação que lhes era ministrada e porque não eram estimuladas à cultura letrada. [...] a temática da literatura de autoria feminina estava, em princípio, relacionada aos problemas domésticos ou íntimos. (OLIVEIRA, 2016, p. 98)

Segundo o autor, portanto, devido ao *déficit* educacional feminino e às restrições culturais, sociais e políticas impostas à mulher, seus primeiros textos literários costumavam reproduzir a escrita dos homens e os temas centravam-se no universo subjetivo feminino e do lar. No entanto, há escritoras que representam exceções, como Júlia Lopes de Almeida e Maria Firmina dos Reis, cujos romances têm técnica literária e enredo. A primeira, por exemplo, tratou questões consideradas feministas em algumas obras e lutava pelo direito de instrução da mulher; já Firmina abordou a temática da escravidão em seus textos literários e foi a primeira autora de um romance abolicionista. Ademais, no século XIX, e até antes disso, havia mulheres que tinham escolaridade, eram professoras, fundaram escolas – a título de exemplo, podemos citar Ana Aurora do Amaral Lisboa e a própria Firmina dos Reis. Sendo assim, tivemos as pioneiras que participaram do cenário intelectual da época, transpondo o ambiente doméstico.

A mulher escritora do século XIX demonstrava ter conhecimento de suas limitações na escrita, pois, de acordo com a pesquisa de Zahidé Muzart (1990), isso transparece nos prefácios de suas obras, nos quais elas revelam, ainda que de forma velada, sua “consciência da falta de condições para a mulher poder escrever na época, carência de educação, de instrução e leitura para se tornar uma boa escritora” (MUZART, 1990, p. 69). Todavia, estas questões podem ser pensadas mais em relação ao sistema do que exclusivamente limitações técnicas.

Assim, a produção literária feminina foi vista pelos críticos como sendo de pouca importância e irrelevante diante do cenário literário brasileiro, em contraposição aos textos de autoria masculina. Sobre isso, Nelly Novaes Coelho traz reflexões importantes de se considerar, apontando que o sexo, as questões biológicas, não determinam uma melhor ou pior literatura – como acreditava-se no passado –, mas sim as oportunidades as quais os sujeitos, sejam homens ou mulheres, recebem para a criação e desenvolvimento artístico e cultural:

[...] homens e mulheres se igualam em força ou energia criativa (desde que tenham idênticas oportunidades de desenvolvimento cultural), e que a maior ou menor “espessura” literária de cada obra depende exclusivamente da maior ou menor “qualidade” do espírito que a produz, seja de homens ou de mulheres. (COELHO, 1991, p. 92, grifo nosso)

Dessa forma, Coelho esclarece que o valor literário de uma obra independe do sexo, depende somente da “qualidade do espírito que a produz”, ou seja, da capacidade criativa do sujeito, homem ou mulher, do seu potencial artístico, do seu gênio. O que existe, então, segundo a autora, são grandes, bons e péssimos escritores ou

escritoras. E é isso que deve ser levado em conta no julgamento de uma obra literária, não o sexo de quem a escreveu.

Aos poucos, já no século XX, especialmente com a eclosão dos movimentos feministas ao redor do mundo e da “necessidade de as mulheres se apropriarem delas, de lutarem pelo conhecimento e pela *autonomia de seu corpo*” (PERROT, 2003, p. 23, grifo da autora), a mulher brasileira foi tomando consciência crítica de seu lugar social e adentrando no espaço público. Destarte, seus textos literários vão indo além dos problemas femininos, pois, como reflete Coelho, de um Eu passam a se enxergar como um Nós, como pertencentes ao gênero humano. Assim,

[...] da *submissão* ao “modelo”, ela passa gradativamente à sua transgressão e nos anos mais recentes à busca de uma nova imagem que lhe permita auto-identificar-se novamente com segurança. Na área da poesia ou da ficção, vem sendo esse o caminho seguido. [...] De um bloqueio absoluto ao sexo, passa-se à liberação também absoluta. (COELHO, 1991, p. 96, grifo da autora)

Percebe-se a partir disso que, se antes esta mulher não podia expressar livremente o erotismo, especialmente devido aos valores cristãos e patriarcais, agora, tal padrão é rompido e ela passa a admitir na sua literatura a dualidade própria de todo ser humano, assumindo-se como “anjo/demônio, esposa/cortesã, “ânfora do prazer”/“porta do inferno”, etc.” (COELHO, 1991, p. 96), e não mais optando por um desses comportamentos. Seus textos, portanto, deixam de ter um tom sentimentalista e passam a revelar uma forte carga erótica. Além disso, Coelho estuda outras mudanças e avanços na literatura de autoria feminina do Brasil, na poesia e na ficção, ao longo do século XX, trazendo uma série de nomes de autoras e suas obras para exemplificar.³

Com isso, a literatura produzida por mulheres começa a trazer a perspectiva feminina nas obras, surgindo, pouco a pouco, nos textos, questionamentos e inquietações quanto ao papel social imposto à mulher pela sociedade patriarcal, expressão livre de seus desejos e do prazer erótico, personagens femininas (na ficção) que desconstroem os rótulos e modelos criados para a imagem da mulher, quebrando padrões e transgredindo normas e preceitos sociais. Enfim, a mulher passou a ter autoconsciência crítica e a (re)afirmar sua nova identidade que se construía, buscando exprimir todas essas mudanças em seus textos literários, seja na poesia, seja na prosa, o que evidentemente abalava e desafiava as bases da sólida estrutura patriarcal, impondo uma nova forma de representação do feminino.

Desse modo, a cultura dominante – patriarcal, falocêntrica e machista – busca o silenciamento e apagamento literário como forma de abafar ou até frear estas vozes femininas destoantes, garantindo a permanência de seu discurso como superior e dominador. Lúcia Zolin faz apontamentos interessantes para a compressão deste silenciamento ao qual as escritoras foram subjugadas:

Para ter assegurado o direito de falar, enquanto o outro é silenciado, o sujeito que fala se investe de um poder advindo do lugar que ocupa na sociedade,

³ Na poesia de 60, por exemplo, ela explica que o tema do amor desaparece, predominando “o tempo e suas mutações”, e há a “consciência da *tarefa criadora* que cabe ao ser-poeta” (COELHO, p. 96-97, grifo da autora), citando vozes como Hilda Hilst e Renata Pallottini. Já na ficção dos anos 80/90, ela explicita que “o Amor (embora sempre latente no universo ali construído) deixa de ser o tema absoluto para ceder lugar às sondagens existenciais; ao ludismo da invenção literária; às fantasias intertextuais; ao questionamento político [...]; e principalmente ao Erotismo.” (Ibid., p. 98), mencionando autoras como Nélida Piñon e Lygia Fagundes Telles.

delimitado em função de sua classe, de sua raça e, entre outros referentes, de seu gênero, os quais o definem como o paradigma do discurso proferido. Historicamente, esse sujeito imbuído do direito de falar é de classe média-alta, branco, e pertencente ao sexo masculino. No âmbito da arte literária, até meados do século passado, os discursos dominantes vinham circunscrevendo espaços privilegiados de expressão e, conseqüentemente, silenciando as produções ditas “menores”, provenientes de segmentos sociais “desautorizados”, como as das minorias e dos/as marginalizados/as. O quadro comportava, de um lado, a visibilidade das obras canônicas, a chamada “alta cultura”; de outro, o apagamento da diversidade proveniente das perspectivas sociais marginais, que incluem mulheres, negros, homossexuais, não-católicos, operários, desempregados... (ZOLIN, 2009, p. 106)

Como percebe-se, anular as diferenças, negando e homogeneizando a pluralidade de raça, classe, cultura, etnia, sexualidade, gênero, entre outras, e colocando-as como inferiores, foi e tem sido a estratégia utilizada pela cultura hegemônica dominante para silenciar e desvalidar as perspectivas marginais. Em vista disso, o apagamento de tantas autoras está associado a uma intenção da “alta cultura” de deslegitimar a representatividade feminina na esfera literária, garantindo o histórico domínio e privilégio masculino na literatura.

Daí a importância de trazer para a sala de aula escritoras representantes dos diversos períodos literários da nossa literatura, questionar nossos estudantes sobre os motivos de elas serem pouco conhecidas, promovendo uma reflexão crítica acerca da condição da mulher na literatura e na sociedade. Assim, contribui-se para a formação de um leitor literário capaz de promover diálogos entre literatura e sociedade, na medida em que consiga desenvolver reflexões críticas acerca da própria sociedade ao perceberem que a literatura tem suas responsabilidades na formação de imaginários e que a linguagem literária muitas vezes denuncia e critica dada conjuntura social, seja na prosa ou na poesia, promovendo transformações culturais. Ampliaremos tal debate da subseção a seguir.

2.2 O espaço lacunar e a importância da literatura produzida por mulheres no Ensino Médio

Após a contextualização realizada quanto a gradual entrada da mulher no mundo das letras e seu apagamento histórico da nossa literatura, configurando um abafamento de vozes dissonantes, podemos refletir agora sobre como isso se perpetua, nos dias de hoje, por meio da escola, uma vez que a literatura feita por mulheres costuma aparecer muito timidamente nas aulas. Nos livros didáticos, por exemplo, – um instrumento fortemente utilizado pela maioria dos docentes da rede básica de ensino – o espaço reservado para escritoras é bastante reduzido, como foi constatado por Ana Cristina Steffen (2019) ao analisar uma amostra de três coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura mais distribuídas no Brasil no ano de 2015: “[...] apenas um ínfimo número de escritoras recebeu, nos livros analisados, algum tipo de estudo que ultrapassasse a simples menção de seu nome.” (p. 315). E, após todo o rico e detalhado estudo que descreve em sua pesquisa, a autora conclui que

Os livros didáticos, mesmo sendo publicações recentes, não escapam de reproduzir um modelo tradicional de história literária. Continua-se, ainda, a narrar uma história em que somente Rachel de Queiroz, Clarice Lispector e Cecília Meireles merecem destaque. [...] Considerando-se a importância do ensino na formação não só leitora, mas cultural dos indivíduos, é expressivo o papel do livro didático tanto nessa formação quanto na legitimação do que

deve ou não – e, conseqüentemente, do que tem valor ou não – ser transmitido aos alunos. Observando isso, é ainda mais crítico constatar que a presença da autoria feminina dos séculos XVIII e XIX, origem da escrita de mulheres no Brasil, é praticamente nula. E que, mesmo as autoras do século XX, surgem majoritariamente de forma pouco significativa, superficial. Ainda, não se observa – com apenas uma exceção – nenhum tipo de problematização a respeito da ausência ou do baixo número de escritoras [...] (STEFFEN, 2019, p. 327)

Vale acrescentar ainda que o livro didático, na maioria das vezes, é um dos poucos, se não o único meio pelo qual os jovens têm acesso à leitura literária, seja por baixo poder aquisitivo para a compra de livros, seja por falta de interesse (ou até incentivo) pela leitura de textos literários. Dessa forma, com a presença minúscula, omissa e pouco significativa da literatura produzida por mulheres nos livros didáticos, dando destaque e atenção maior às produções masculinas, a tendência é que os alunos também concebam os textos de autoria feminina como sendo de pouca importância ou até inexistentes, replicando um imaginário machista de inferioridade e mediocridade criada historicamente e culturalmente acerca da mulher.

Arelado a isso, há as influências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), principal porta de entrada à universidade, no Brasil, para o qual os professores costumam voltar uma grande atenção, especialmente do último ano do Ensino Médio, no intuito de prepararem os jovens para a prova, visando a aprovação nestes. Não fizemos análises detalhadas com relação às provas do ENEM, pois não é nosso foco de estudo, mas, apenas para ilustrar, observamos a quantidade de textos (de poesia ou ficção) de autoria feminina que aparece nas questões da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias das duas últimas provas (2020 e 2021), e percebemos que também se escamoteiam as produções literárias de mulheres. No exame de 2020, das 11 questões voltadas para a área da literatura, apenas uma delas tratava-se de um texto de autoria feminina (um poema da poeta, escritora e jornalista Laís Corrêa de Araújo). Já no exame de 2021, das também 11 questões de literatura, apareceram mais autoras: Ana Paula Maia, Hilda Hilst e Maura Lopes Cançado; porém, ainda é uma ocorrência mínima.

Vale salientar que a literatura em si tem pouco espaço no ENEM. Na prova de 2020, das 45 questões da área de Linguagens, apenas 11 voltaram-se para literatura ou textos literários; na prova de 2021, a mesma quantidade – desconsideramos as que tratavam de histórias em quadrinhos, pois nosso foco, aqui, é poema, conto e romance. Mas também compreendemos que a prova tem limitações: são apenas 45 questões divididas entre língua estrangeira, língua portuguesa, literatura, educação física e artes. É por isso que o docente não deve enxergar o ENEM como um norteador de suas aulas. Pode-se, sim, ajudar os alunos na preparação para a prova, mas não direcionar a maior parte das aulas para tal fim; é preciso ampliar ao máximo os conhecimentos dos alunos, para que alcancem o que a prova não abarca, contribuindo para sua formação integral.

Sendo, portanto, o livro didático e o ENEM alguns dos influenciadores diretos ou indiretos da educação básica, podemos relacioná-los aos possíveis motivos do *déficit* no tocante às produções literárias das mulheres em sala de aula, já que, como visto, em ambos a literatura de autoria feminina costuma ser relegada a um plano inferior. Conseqüentemente, as produções literárias de nossas autoras acabam sendo esquecidas ou tendo pouco espaço nas aulas.

Além dos fatores já mencionados, é possível verificar na escola a reprodução dos manuais ou antologias de literatura, uma vez que, segundo Zilberman (2012, p. 237), “Encarregada do ensino da literatura e da difusão de um saber cultural, a escola

reproduz o que a poética no passado e a teoria da literatura no presente escolheram.”. E, como sabemos, a crítica literária escolheu a literatura de autoria masculina, negando a muitas autoras o merecido papel de destaque na nossa historiografia literária.

Por outro lado, é importante pontuar que o Currículo de Pernambuco, documento norteador do ensino no estado, traz uma menção à literatura produzida por mulheres. Encontra-se no organizador curricular de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio, sendo um dos objetos do conhecimento relacionados aos eixos de leitura e letramento literário: “Literatura de autoria feminina local e regional.” (PERNAMBUCO, 2021, p. 145). Acreditamos que o fato desta literatura estar explicitamente mencionada no documento é um avanço no que diz respeito à visibilidade dos textos escritos por mulheres, marcando sua importância no trabalho em sala de aula, ao ser colocada como um objeto do conhecimento. Não se trata de dividir a literatura brasileira, mas de dar ênfase às literaturas marginalizadas – lembrando aos docentes que elas existem e devem ser trabalhadas –, já que a literatura canônica tem seu lugar “garantido” (e privilegiado), nas escolas.

No que diz respeito às relações entre leitura e literatura, Ivanda Silva (2003, p. 515) pondera que “A leitura – como atividade atrelada à consciência crítica do mundo, do contexto histórico-social em que o aluno está inserido – ainda é uma prática que precisa ser mais efetivada no espaço escolar.”. E se, como apontam Silva e Vilela (2019, p. 98), “inúmeras foram as escritoras que se valeram da escrita como um ato de rebeldia em prol da própria existência”, legando-nos uma vastidão de textos “que revelam a participação das mulheres para além do espaço privado do lar e que nos auxiliam a pensar na contribuição feminina à cultura de nosso país”, por que não trazer obras das nossas autoras para as aulas de literatura, já que elas podem colaborar para a efetivação do papel da escola de “formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo.”? (SILVA, 2003, p. 515).

As problemáticas sócio-históricas e culturais relacionadas ao gênero feminino, as quais permeiam a história das mulheres, seriam questões potenciais para uma ampla discussão em sala, a partir da leitura dos textos de autoria feminina. Assim, seria possível contribuir para a formação de leitores críticos que promovam diálogos entre a linguagem literária e a realidade, ao perceberem “o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária”, havendo, dessa forma, uma “integração entre o texto literário e a dimensão sociocultural que a escola deve proporcionar aos alunos” (SILVA, 2003, p. 523).

Somado a isso, a escola não deve apenas centrar-se no cânone, pois como Rildo Cosson defende, ela deve primar pela diversidade das obras literárias a serem trabalhadas, ampliando, assim, o horizonte cultural dos estudantes: “As obras precisam ser *diversificadas* porque cada uma traz apenas um olhar, uma perspectiva, um modo de ver e de representar o mundo. [...] a literatura na escola precisaria de obras, gêneros e autores *diversificados* [...]” (COSSON, 2009, p. 35, grifos nossos).

Outro ponto que merece ser destacado quanto ao ensino de literatura, refere-se às orientações presentes na BNCC do Ensino Médio da área de Linguagens e suas Tecnologias e Língua Portuguesa, com relação ao campo artístico-literário, vejamos o seguinte trecho:

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da

tradição e de *ruptura*, suas *tensões* entre códigos estéticos e seus *modos de apreensão da realidade*.

Espera-se que os leitores/fruidores possam também reconhecer na arte formas de *crítica cultural e política*, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma *visão de mundo* e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética. (BRASIL, 2018, p. 523, grifos nossos)

Diante disso, a literatura produzida por mulheres – para a qual não há referências explícitas na BNCC – tem grande potencial de aguçar a consciência crítica dos estudantes, a qual é essencial para a formação de leitores literários que sejam capazes de questionar valores, refletir sobre manutenção e rupturas com tradições, avanços e transformações culturais, e sobre os “modos de apreensão da realidade”, além de reconhecerem a literatura como um dos meios de criticar e enfrentar certa conjuntura sociocultural. Isso porque, só o fato de a mulher adentrar no universo da escrita literária já representou uma tensão e um rompimento com a tradição patriarcal que lhes privou de atuar em qualquer função que não as domésticas, trazendo ainda uma nova perspectiva, uma nova visão de mundo (a da mulher) para as obras literárias, juntamente com as críticas e reivindicações da mulher, além de que “a escrita feminina aparece como reveladora de novas vivências das mulheres em cada época, mostrando que as interdições e valores pautados na misoginia ainda estão longe de serem completamente superados, mesmo com a mudança de muitos valores.” (SOARES *et al.*, 2020, p. 122).

Tendo em vista, então, que “a escrita feminina foi, desde que surgiu, questionada, criticada, e privada das qualidades atribuídas à escrita dos homens, por sua vez considerada a literatura *tout court*.” (DUARTE, 2016, p. 9), cabe à escola – como formadora de cidadãos críticos, reflexivos e conhecedores do saber sociocultural, político e histórico – possibilitar uma mudança em tal cenário, na medida em que essa escrita possa ser (re)conhecida e valorizada, seja pelas qualidades literárias das obras, pelo que carregam de crítica social, pelo que representam como instrumento de resistência feminina ou por serem primeiras manifestações literárias de mulheres (no caso das escritoras dos séculos passados). Dessa maneira, estaremos contribuindo para diluir os resquícios de uma sociedade patriarcal e misógina.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa, pois, através de um procedimento metodológico de revisão bibliográfica, foram feitas análises e reflexões quanto ao lugar destinado às produções literárias de autoria feminina na historiografia literária e nas aulas de literatura. Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, visando gerar conhecimentos que proporcionem avanços no cenário lacunar das literaturas produzidas por mulheres, em aulas de literatura do Ensino Médio.

Para o alcance dos objetivos, seguimos um caminho teórico-metodológico que consistiu em uma investigação teórica, na qual analisamos as contribuições dos diversos estudos existentes relacionados ao percurso da autoria feminina no panorama literário. Quanto às lacunas ou ausência de escritoras no âmbito educacional, há ainda poucos trabalhos, por isso, para tentar compreender melhor tal questão, fizemos uma breve investigação documental referente ao espaço destinado a esta literatura nas duas últimas provas do ENEM (2020 e 2021), sendo este, portanto, um procedimento complementar de análise. Por fim, com base nas metodologias de ensino de literatura discutidas e propostas por Rildo Cosson – mais especificamente, a sequência expandida –, elaboramos uma proposta didática que

tem como centro das aulas uma obra de autoria feminina. Tal proposta será apresentada na próxima seção e pode ser aplicada em sala de aula.

4 PROPOSTA DIDÁTICA

4.1 O letramento literário e a sequência expandida

Antes de expormos nossa proposta didática, faz-se necessário uma breve contextualização acerca da sequência expandida apresentada por Rildo Cosson, em seu livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2009), a qual inspirou a elaboração da nossa proposta de trabalho com a leitura literária de uma obra de autoria feminina em sala de aula.

O letramento literário, segundo o autor, é ir além de uma simples leitura da obra; é o leitor apropriar-se do texto literário, reconhecer nele o papel humanizador da literatura, viver uma experiência do literário e enriquecer seu repertório cultural. Essas são algumas das potencialidades do texto literário que devem ser almejadas nas aulas de literatura, promovendo, assim, o letramento literário. Desse modo, Cosson defende que

[...] o ensino da literatura deve ter como centro a experiência do literário. Nessa perspectiva, é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. Cabe ao professor fortalecer essa disposição crítica, levando seus alunos a *ultrapassar o simples consumo de textos literários*. (COSSON, 2009, p. 47, grifo nosso)

À vista disso, ele propõe uma sistematização das aulas de literatura a partir de duas sequências, as quais ressalta serem apenas exemplares e não modelos a serem seguidos à risca: a básica e a expandida. A sequência básica pode ser mais eficaz no Ensino Fundamental, já a expandida volta-se mais para o Ensino Médio, pois é, digamos, uma versão ampliada da sequência básica, abrangendo demandas específicas desta fase da educação, como por exemplo a aprendizagem relacionada à literatura propriamente dita, que faltava na sequência básica. No entanto, como pontua Cosson, a prática de nenhuma das duas sequências está restrita a determinado nível de ensino. Sobre as aprendizagens desenvolvidas em cada uma delas, o autor esclarece que

[...] na sequência básica se realiza a aprendizagem plena da literatura, mas porque nela se enfatiza a experiência da interpretação como construção do sentido do mundo, as outras dimensões do letramento literário terminam por ocupar um segundo plano. Essa posição secundária pode levar a um obscurecimento do lugar da literatura na escola, sobretudo aquele dado pela tradição. A sequência expandida vem deixar mais evidente as articulações que propomos entre experiência, saber e educação literários inscritos no horizonte desse letramento na escola. (COSSON, 2009, p. 76)

Assim, a sequência básica estrutura-se nas seguintes etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência expandida, por sua vez, tem igualmente as três primeiras etapas, mas um desdobramento da última e o acréscimo de outras: primeira interpretação, contextualização, segunda interpretação e expansão.

Na etapa da *motivação* deve-se buscar atrair o aluno para o livro a ser lido, preparando-o por meio de alguma atividade para sua entrada no universo da obra. Na *introdução*, é preciso despertar o interesse do estudante no texto literário a ser lido,

aproximando-o mais do livro; é o momento de apresentação da obra. A etapa *leitura* Cosson recomenda que seja feita extraclasse, porém com o estabelecimento de prazos para sua finalização – definidos já na etapa anterior – e com intervalos de leitura, os quais devem ser realizados em classe como forma de verificar o andamento da leitura dos alunos e de enriquecê-la; para isso, pode-se utilizar, nestes intervalos, outros textos (literários ou não) que dialogam com o texto principal e, assim, observar a efetividade da leitura que estão realizando fora da sala de aula, através das relações que conseguem estabelecer entre este e aqueles.

A *primeira interpretação* volta-se para a interpretação global do aluno acerca da obra, respeitando sua liberdade e individualidade com relação a compreensão da mesma, devendo-se, portanto, evitar momentos grupais ou interferências na interpretação do discente, apenas alguns apontamentos que sejam importantes diante de leituras superficiais. Esta etapa visa que o estudante expresse suas impressões e apreciações acerca do livro, é seu momento de registrar sobre seu encontro com a obra, aguçando sua sensibilidade leitora.

A *contextualização* é compreendida como “o aprofundamento da leitura por meio do contexto que a obra traz consigo.” (COSSON, 2009, p. 86). Para isso, o autor propõe sete contextualizações – teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática –, podendo o professor escolher qual ou quais trabalhar, além de poder dividi-las, ampliá-las ou reconfigurá-las.

Na *segunda interpretação* deve haver uma leitura aprofundada de um dos aspectos da obra, ao contrário da primeira interpretação, na qual busca-se uma leitura global da mesma; e esse aspecto precisa estar atrelado à contextualização, que foi realizada anteriormente. O autor sugere essa ligação entre contextualização e segunda interpretação de maneira direta – integração entre ambas sem “quebras”, como se fossem uma só atividade – ou indireta – ambas são realizadas separadamente, mas, indiretamente, estão relacionadas.

A *expansão* volta-se para as relações textuais com o texto principal, sendo um trabalho comparativo entre o livro lido e algum outro texto (do campo literário ou até filmes e telenovelas), observando os contrastes a partir de seus pontos de ligação. Na etapa anterior, finaliza-se o trabalho com a leitura centrada na obra, pois na expansão deve haver um “movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros textos, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário [...]” (COSSON, 2009, p. 94).

Gostaríamos de salientar que, de acordo com o autor, os professores devem atentar que seu propósito, ao promover o letramento literário, é oferecer aos estudantes um caminho de leitura que eles possam seguir em quaisquer textos literários que desejem ler posteriormente. E acrescenta:

Mais importante que a simples oposição entre quantidade e qualidade é a competência de leitura que o aluno desenvolve dentro do campo literário, levando-o a *aprimorar a capacidade de interpretar e a sensibilidade de ler em um texto a techedura da cultura*. É essa competência que se objetiva no letramento literário. (COSSON, 2009, p. 103-104, grifo nosso).

Dessa forma, desenvolve-se no aluno a habilidade de interpretar uma obra à luz da cultura, da vida social e política, tornando-o um leitor ativo na construção dos sentidos daquele texto literário, sensível às questões culturais por ele levantadas; e não simplesmente um consumidor passivo de livros. Sigamos agora para a apresentação da nossa sequência expandida.

4.2 Sequência expandida baseada em uma obra de autoria feminina

Selecionamos para a sequência o romance *As meninas*, de Lygia Fagundes Telles, considerada a dama da literatura brasileira. Acreditamos que a obra representa bem o que a nossa literatura de autoria feminina tem de melhor, não só pelas críticas sociais incisivas e os temas e problemáticas associados à mulher, mas também pela linguagem e sua tessitura textual, o que pode comprovar, diante dos alunos, que a capacidade de escrever bem não é restrita apenas aos escritores homens.

A escritora paulista Lygia Fagundes foi a terceira mulher eleita para a Academia Brasileira de Letras, em 1985. Recebeu diversos prêmios literários, dentre eles o Camões e o Jabuti, e teve algumas obras adaptadas para o cinema e telenovelas. É consagrada na literatura brasileira por seus contos, porém, alguns críticos consideram que com seu romance *As Meninas*, a autora atingiu sua maturidade literária. Lygia é uma das principais representantes da prosa intimista da nossa ficção contemporânea, com narrativas de tendência introspectiva e penetração psicológica. Alfredo Bosi incluiu sua obra na terceira categoria de tendências as quais ele distribuiu o romance brasileiro moderno dos anos 30 em diante: “c) romances de tensão interiorizada. O herói não se dispõe a enfrentar a antinomia eu/mundo pela ação: evade-se, subjetivando o conflito.” (BOSI, 2017, p. 419, grifo do autor)⁴.

A título de contextualização, *As meninas* é um romance com aprofundamento psicológico, no qual conhecemos os dramas existenciais e íntimos de cada uma das três protagonistas – jovens amigas universitárias que vivem em um pensionato de freiras, durante a ditadura militar no Brasil. Lorena é uma moça rica, virgem e vive um relacionamento complicado com um homem casado. Lia milita em grupos da esquerda contra a ditadura e tem um namorado que é preso político. Ana Clara teve uma infância e adolescência marcadas pela violência e pobreza, e oscila entre o sonho de um casamento burguês para ascender socialmente e o universo das drogas. A obra é narrada em primeira pessoa, por cada protagonista, havendo algumas interferências de um narrador em terceira pessoa.

Como Lygia é uma escritora da terceira geração modernista – Geração de 1945 ou fase pós-modernista –, período literário geralmente estudado no 3º ano do Ensino Médio, esta sequência é direcionada para turmas desse ano da Educação Básica, que, em geral, já possui certo nível de maturidade nas discussões em sala e certo repertório literário e cultural, possibilitando tratar de questões mais complexas, em nível literário e além do literário.

A seguir, expomos nossa sequência expandida, organizada conforme as etapas indicadas por Rildo Cosson (2009), com previsão de aplicação no período de um bimestre e duração em sala de 20 horas-aula.

- **Motivação - 2 aulas**

Inicialmente, o docente irá escrever no quadro a expressão “ditadura militar” e pedir que os estudantes pensem em palavras ou expressões que lhe remetam àquela e as escrevam ao redor dela, no quadro. Em seguida, os alunos que escreveram serão questionados sobre o porquê de pensarem naquela palavra/expressão associada à que foi posta no quadro pelo professor, gerando uma discussão sobre o tema. Com isso, é possível fazer uma sondagem inicial dos conhecimentos da turma acerca daquele período histórico brasileiro, o qual será importante para a leitura da obra de Lygia.

Em seguida, para ampliar o debate sobre o regime ditatorial, serão entregues cópias impressas da música *Apesar de você*, de Chico Buarque, partindo para sua

⁴ BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 52. ed. São Paulo: Cultrix, 2017.

reprodução em um aparelho de som e, depois, para uma análise e discussão da letra, levando em conta as questões levantadas na canção, como a violência e repressão militar durante a ditadura no Brasil, a esperança do sujeito lírico em dias melhores, a artimanha utilizada em seu discurso para tentar evitar a censura, entre outros aspectos relevantes ou trazidos pelos discentes.

Objetivamos, nesta etapa inicial, que os estudantes sejam imersos na atmosfera histórico-política do regime militar brasileiro, momento histórico em que se passa a narrativa – e em que o livro foi escrito e publicado –, e também um de seus temas.

- **Introdução** - 2 aulas

Será projetada através do retroprojetor a imagem do cartaz⁵ do filme *As Meninas*, do diretor Emílio Ribeiro, lançado em 1995, para que os alunos apreciem por um ou dois minutos e, após isso, o professor instigará os alunos a dizerem como pensam ser as três moças da imagem e pedir que sugiram legendas para ela. Em seguida, pedirá que três alunas se voluntariem a ler três trechos selecionados da obra, antes de adentrar na apresentação do livro, sendo que cada trecho se refere ao fio narrativo de cada uma das protagonistas, Lorena, Lia e Ana Clara, respectivamente: segundo e terceiro parágrafos do capítulo um (página 15 à 16); parágrafo quarenta e um do primeiro capítulo (página 19 à 20); parágrafo 18 do capítulo dois (página 37 à 38)⁶. Ao fim, a turma irá compartilhar suas impressões iniciais dos trechos lidos e o que conseguiram apreender da leitura.

Após esse momento, o professor partirá para a apresentação da autora e da obra, com a leitura dos textos presentes nas orelhas e na quarta capa do livro⁷, tecendo em seguida comentários gerais sobre dados críticos, biográficos e bibliográficos, relacionando-os, quando possível, aos trechos que foram lidos em sala, para ilustrar melhor certos aspectos da obra, como personagens principais, espaço, linguagem, entre outros.

Nesta etapa, o objetivo é aproximar o estudante do livro a ser lido e de suas três protagonistas, buscando despertar o interesse pela leitura, além de situá-los quanto à escritora e ao que irão encontrar no romance.

- **Leitura** - 6 aulas

A etapa da leitura está prevista para ocorrer de forma extraclasse no período de um mês. Levando em conta que *As Meninas* tem doze capítulos, o professor pode organizar três intervalos de leitura, negociando com os alunos para que leiam quatro capítulos a cada intervalo. Antes da apresentação dos intervalos, vale salientar que eles enfocam cada protagonista do romance, tendo em vista que ele gira em torno delas – seus conflitos subjetivos e existenciais, suas vivências psíquicas e cotidianas e seus dramas particulares, os quais chegam ao leitor por meio de seus fluxos de consciência. Assim, busca-se tratar as questões centrais em torno das quais estas personagens gravitam.

No primeiro intervalo, serão entregues cópias impressas do conto⁸ *Esperando...*, de Júlia Lopes de Almeida, para uma leitura coletiva. Partindo do conto,

⁵ Vide Anexo A.

⁶ A edição do livro utilizada na sequência foi a seguinte: TELLES, Lygia Fagundes. **As meninas: Romance**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Na contagem dos parágrafos, consideramos também os diálogos das personagens.

⁷ Mesma edição referenciada na nota anterior.

⁸ Presente na coletânea *Ânsia Eterna*, publicada em 1903, a qual está disponível para *download* gratuito na Biblioteca Digital do Senado, no seguinte *link*:

o professor deve incitar na turma uma reflexão sobre a mulher burguesa no início do século XX, destacando sua função de senhora do lar e a submissão ao marido. Em seguida, perguntar com qual personagem de *As meninas* a personagem do conto pode ser associada e por quê. A discussão deve girar em torno das aproximações e distanciamentos da personagem de Júlia com o drama pessoal de Lorena, no romance, como o fato de ambas serem burguesas e estarem à espera do amado, porém uma é casada – e infere-se que está sendo traída – e aguarda por horas a chegada do marido para jantar; já a outra é solteira e envolvida com um homem casado, mas permanece virgem, e está aguardando o telefonema dele. É interessante chamar a atenção também para a centralidade da figura masculina – que domina a relação e se faz ausente – na vida dessas personagens, revelando uma passividade e dependência emocional da parte delas – consequências, talvez, da educação recebida pela mulher branca de classe alta –, sendo algo em comum entre elas, mesmo que as perspectivas sejam contrárias (a da mulher traída e a da amante) e que as obras estejam situadas em diferentes contextos, com 70 anos de diferença e novos valores sociais, o que demonstra a persistência da cultura patriarcal, denunciada pelas autoras. Para finalizar, focalizando a discussão nas diferenças estilísticas da narrativa, o docente pode apresentar brevemente a autora Júlia Lopes, ressaltando sua filiação à estética realista-naturalista, enquanto Lygia Fagundes vincula-se à literatura pós-modernista.

Para o segundo intervalo, iniciar um diálogo sobre os capítulos lidos até então, procurando sondar o ritmo de leitura dos estudantes. Em seguida, projetar pelo retroprojetor a imagem de um cartaz⁹ da polícia, na época ditatorial do Brasil, em busca de “terroristas”. Partindo disso, motivar um debate sobre a estratégia discursiva do regime contra os guerrilheiros, discutindo o modo como o cartaz se refere aos revolucionários de esquerda integrantes de grupos armados para ações clandestinas contra o governo militar, e a forma como o discurso é organizado, colocando-os como pessoas perigosas à população, quando na verdade, lutavam pelo fim do regime, em busca de transformações sociais e políticas que garantissem o retorno da democracia. Pode-se enfatizar que, no romance, a personagem Lia – guerrilheira contra a ditadura, cujo namorado está preso –, é a “porta voz” das denúncias àquela conjuntura sociopolítica. Logo após, pedir que um voluntário leia para a turma o trecho do depoimento de um preso político torturado pelos militares, o qual Lia lê para a mãe Alix, no capítulo seis. Ao fim, perguntar o que sentiram quando o leram e explicar que os capturados pela polícia costumavam passar por torturas como aquela, para que revelassem o paradeiro dos demais combatentes ou até os planos de ação dos grupos. Para finalizar, o professor pode comentar que, além das críticas relacionadas às questões políticas, Lia revela um posicionamento progressista em relação a temas como religião, sexualidade, desigualdade social; além disso, não se importa com os padrões de beleza femininos impostos pela sociedade, o que percebemos através de Lorena, quando, em certos momentos da narrativa, comenta sobre hábitos, comportamentos e modo de se vestir da amiga.

Já no terceiro e último intervalo, será reproduzida uma animação¹⁰ sobre o

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/580577>. A Coleção Escritoras do Brasil, da Biblioteca Digital do Senado Federal, foi lançada em 2019 e disponibiliza algumas obras de autoria feminina do século XIX para *download* gratuito ou para a compra do livro físico a um preço acessível. O intuito, segundo consta no site, é divulgar e dar visibilidade ao trabalho de autoras brasileiras que contribuíram para a construção intelectual da nossa história, mas foram esquecidas tanto pelo mercado editorial quanto pelos estudos literários.

⁹ Vide Anexo B.

¹⁰ Vide Anexo C, que é um *print* de tela do vídeo.

efeito das drogas na vida do usuário, buscando, em seguida, a interpretação dos alunos. Deve-se salientar a construção dos sentidos do vídeo por meio de recursos da linguagem não verbal – como mudanças físicas do personagem, das cores e do som de fundo. Posteriormente, questionar se perceberam semelhanças entre o vídeo e a vida da protagonista Ana Clara, de *As meninas*, como por exemplo o fato de ela estar cada vez mais “afundando” no mundo das drogas, com raros momentos de lucidez – o que é comentado em alguns trechos da narrativa pelas suas amigas –, bem como os delírios causados pelo efeito do consumo excessivo de narcóticos, chegando a um final trágico. Logo após, comparando com os elementos visuais e musicais do vídeo para alcançar a representação do efeito das drogas no indivíduo, é interessante ressaltar como Lygia consegue fazer o mesmo utilizando-se da linguagem verbal (e literária), ao imprimir ao fio narrativo de Ana Clara, na própria tessitura textual, o efeito alucinante dos narcóticos, o que o torna o fio mais complexo de ser lido dentre os das três jovens; o docente pode propor ao alunado a leitura comentada de fragmentos da obra, selecionados por eles, que evidenciam isso. Para finalizar, seria oportuno uma discussão sobre o desejo de ascensão social da personagem e a vida conturbada que leva, tendo em vista seus traumas do passado – pobreza e miséria, violência sexual e prostituição da mãe para sobrevivência.

Nesta etapa, visa-se o acompanhamento e verificação da efetividade, bem como o enriquecimento da leitura que os alunos estão realizando fora da sala de aula, observando as relações e diálogos que conseguem estabelecer entre o romance e os textos (literários e não literários) trazidos.

- **Primeira interpretação - 2 aulas**

Para o registro da primeira interpretação, será proposto um depoimento em formato de vídeo curto – semelhante às resenhas dos BookTokers¹¹ na rede social TikTok – acerca da obra lida, buscando: a) destacar aspectos principais da narrativa, como personagens, enredo, tempo, ambientação, narração; b) apresentar sua interpretação com relação ao conjunto desses aspectos; c) citar os temas/questões que mais lhe atraíram na obra; e d) comentar suas impressões de leitura, ressaltando como foi a experiência e quais as dificuldades encontradas. Em sala, haverá o planejamento por escrito do depoimento, acompanhado pelo docente, que poderá apontar contribuições nos que estiverem muito superficiais ou inconsistentes. Em momento extraclasse, os discentes irão gravar o vídeo (que pode ter entre 3 e 5 minutos), editá-lo e enviá-lo ao professor.

Desse modo, será possível ter acesso à apreciação do alunado, além de conseguir uma diagnose da compreensão global do romance. Somado a isso, a proposta do vídeo pode ser mais atrativa para os jovens, engajando-os mais nos seus depoimentos.

- **Contextualização - 4 aulas**

Para esta etapa, num primeiro momento, o professor pode lançar mão de uma contextualização histórica, partindo da leitura do seguinte trecho do depoimento de Lygia Fagundes sobre o seu romance *As meninas*, que será projetado em slide:

[...] como eu poderia escrever um romance morno em pleno ano de 1970? Comecei a planejar o texto em 1970. Somos testemunhas e participantes deste tempo e desta sociedade com todos os seus vícios. E raras virtudes.

¹¹ A título de exemplo, podem ser compartilhados com a turma perfis da comunidade BookTok, tais como o do BookToker @patzzic.

“Lutar com a palavra/ é a luta mais vã/ no entanto lutamos/ mal rompe a manhã.” Os versos são do poeta e valem para sempre, uns lutam com o cimento armado. Com as leis. Outros, com os bisturis. Com as máquinas — tantas e tão variadas lutas. Eu luto com a palavra. É bom? É ruim? Não interessa, é a minha vocação.¹²

Após a leitura, haverá uma discussão em sala, a partir das contribuições do alunado quanto a sua compreensão do trecho. É interessante que o professor comente as relações entre literatura e sociedade, destacando que, embora *As meninas*, enquanto texto literário, não tem compromisso com a realidade, é inegável a dimensão histórica da obra de Lygia, que apreende, aborda e denuncia a conjuntura sociopolítica da época. Além disso, cabe mencionar as formas de resistência e denúncia dos artistas e intelectuais ao regime militar, a exemplo do romance lido e da música analisada no início da sequência. Em seguida, associando a uma contextualização temática, seria pertinente uma breve discussão acerca dos valores e transformações da sociedade brasileira daquele período, no plano social e religioso, abordando alguns dos temas explorados na obra, tais como a decadência da família tradicional burguesa, os tabus em torno da sexualidade (virgindade, homossexualidade) e a ação velada de alguns setores mais libertários da religião católica frente à ditadura.

Seguindo para uma contextualização poética, aliada à estilística, o professor pode, primeiramente, explorar a construção da linguagem na narrativa observando, por exemplo, o vocabulário típico de cada protagonista – como “pomba”, “sacana” (Ana Clara), “ai meu Pai”, “divino-maravilhoso” (Lorena) e “entende”, “putz” (Lia) –, associando-o ao perfil delas. Depois, apontando as relações com o estilo introspectivo, psicológico, intimista e o fluxo de consciência – recursos estilísticos da prosa pós-moderna – pode-se discutir os efeitos da mudança de foco narrativo, quando há as interferências do narrador em terceira pessoa, e dos fios narrativos das personagens; o tempo sempre presentificado na narrativa, mesmo quando há uma perspectiva do passado (como lembra Tezza, no posfácio do livro); o discurso fragmentado e a quebra na sintaxe. Para evidenciar os aspectos mencionados, seria interessante a leitura coletiva de alguns excertos da obra.

Por fim, o professor pode propor aos alunos, como atividade para casa, a elaboração, em grupos, de um mapa mental sobre os principais aspectos discutidos em sala acerca da contextualização histórica, temática, poética e estilística. Como material de apoio para o desenvolvimento da atividade, pode-se indicar a leitura do posfácio de Cristovão Tezza, em *As meninas*¹³. Dessa forma, será possível ter um diagnóstico da turma quanto à compreensão da obra situada dentro dos contextos supracitados, verificando se perceberam, além dos temas suscitados pelo contexto histórico, os traços que a caracterizam como um romance pós-moderno, e como a autora se utiliza deles de forma singular, através da construção da linguagem e dos aspectos composicionais da narrativa.

- **Segunda interpretação - 2 aulas**

Na segunda interpretação, cabe realizar um recorte temático do romance, aprofundando o tema da sexualidade – que, segundo Tezza, é “o centro pulsante do livro inteiro”¹⁴, e foi discutido brevemente ainda na contextualização –, tendo como foco a libertação sexual feminina e o tabu da virgindade. Inicialmente, o docente pode solicitar aos alunos que identifiquem na narrativa a ocorrência dessas questões.

¹² TELLES, 2009, p. 298.

¹³ Ibid., p. 285-292.

¹⁴ Ibid., p. 292.

Espera-se que sejam apontados trechos com relação ao desejo de Ana Clara de “ficar virgem”, através de uma cirurgia, para poder casar-se com o noivo burguês; à virgindade de Lorena; ao ponto de vista de Lia sobre o sexo; à uma cena em que Lorena e Irmã Bula conversam sobre uma revista com conteúdo sexual; entre outros.

Considerando os fragmentos ressaltados por eles – e os incrementados pelo professor, caso necessário – pode-se adentrar em discussões mais complexas, abordando o embate entre a perspectiva tradicional patriarcal cristã e a perspectiva moderna feminista libertária acerca da questão sexual, e comentando que isso pode ter sido uma forma de a autora representar as mudanças pelas quais passava a sociedade da época. Caberia acrescentar ainda que parece haver no livro uma desconstrução do mito da virgindade, a fim de apontar para a aceitação do prazer e da liberdade sexual feminina – exemplos dos novos valores que lentamente se delineavam na sociedade brasileira, em contraposição ao peso da supressão da liberdade no campo político, como pontua Tezza no posfácio da obra.

Por fim, como forma de sistematizar as discussões, examinar a interpretação da obra focalizada na temática sexual, além de trabalhar a habilidade de escrita e a capacidade argumentativa do alunado ao articular um texto literário, o docente pode propor a elaboração de uma dissertação escolar – gênero textual recomendado para o 3º ano do Ensino Médio, no Currículo de Pernambuco – baseada no tema “Sexualidade: tabus e quebra de tabus”. É importante lembrar aos discentes que devem articular *As meninas* no texto, ao expor seu ponto de vista e defender seus argumentos.

Nesta etapa, visa-se ampliar a compreensão do romance, por meio do aprofundamento de um dos seus temas, a questão sexual, a qual atravessa todo o livro e envolve as três protagonistas.

- **Expansão - 2 aulas**

A proposta desta etapa é que os próprios alunos escolham textos – do campo literário ou não – para promoverem diálogos com o romance de Lygia. A forma de registro seria um *podcast* literário, a ser publicado na plataforma Spotify, realizado em duplas. As gravações em áudio de cada dupla irão compor os episódios do *podcast*, o qual pode ter como título “*As meninas*, de Lygia Fagundes Telles: diálogos possíveis”. As gravações dos episódios do *podcast* serão realizadas extraclasse, porém, na aula, as duplas deverão iniciar seu planejamento – um roteiro para as gravações –, seguindo as orientações do docente, que irá acompanhar o desenvolvimento da atividade. Os episódios deverão ter entre 10 e 15 minutos, com a dupla tecendo comentários apreciativos e/ou críticos ao comparar *As Meninas* com a obra escolhida por eles para o diálogo, contemplando os seguintes pontos: a) apresentação (nome da dupla, do professor, turma, escola e introdução sobre o que versará o *podcast*); b) breve contextualização sobre os autores e suas obras; c) análise comparativa entre o romance e a obra escolhida pela dupla (pontos de convergência e divergência com relação às temáticas, personagens, história, etc.); d) fechamento (conclusões da dupla).

O objetivo, nesta última etapa da sequência, é investir nas relações textuais, fazendo os estudantes irem além dos limites do texto principal, tal como Cosson indica, ao pensarem obras que possam ser associadas a ele e promoverem diálogos entre os textos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou, a partir de um levantamento bibliográfico, expor e compreender os desafios enfrentados por mulheres escritoras no percurso da literatura de autoria feminina, refletindo também sobre a pouca visibilidade desta literatura no âmbito escolar, mais especificamente, no Ensino Médio. Em vista disso, procurou-se, através do desenvolvimento de uma proposta didática, contribuir para uma mudança neste cenário, de forma que nossas autoras sejam reconhecidas e valorizadas pelo seu trabalho intelectual e estudadas de forma aprofundada nas escolas.

Para atingir nosso objetivo geral de desenvolver uma proposta didática que prioriza e aborda de forma ampla e aprofundada uma obra de autoria feminina no Ensino Médio, definiu-se três objetivos específicos. Com o primeiro, que foi discutir as dificuldades da autoria feminina na literatura, compreendemos a trajetória literária feminina e os desafios enfrentados por mulheres escritoras, em uma sociedade patriarcal. Já o segundo objetivo, que foi refletir sobre as lacunas quanto ao trabalho com a produção literária de mulheres no Ensino Médio, bem como sua importância, possibilitou verificarmos o privilégio dado ao cânone nas escolas e a ausência ou superficialidade com que autoras são abordadas em livros didáticos e no ENEM, apontando para resquícios do patriarcado no espaço educacional. Além disso, observou-se que textos literários produzidos por mulheres podem contribuir para a formação de leitores críticos que estabelecem diálogos entre literatura e sociedade ao perceberem neles, por exemplo, as rupturas com a tradição patriarcal e as denúncias a ela. E o último objetivo, que foi oferecer perspectivas de ensino através de uma abordagem crítica e questionadora no trabalho com a literatura produzida por mulheres, foi efetivado a partir da exposição de uma proposta didática baseada na sequência expandida – metodologia de ensino sugerida por Rildo Cosson, para promover o letramento literário em sala de aula.

Com isso, as hipóteses de que propostas didáticas que se distanciam das formas mais tradicionalistas do ensino de literatura podem contribuir para uma alteração neste quadro lacunar no Ensino Básico, em relação às literaturas produzidas por mulheres, e de que novas formas metodológicas tendem a favorecer outras narrativas, não contempladas pelo cânone literário brasileiro, foram confirmadas, uma vez que a sequência expandida apresentada por Cosson – na qual nossa proposta didática se baseou – visa o letramento literário, que vai além da mera leitura de obras ou da tradicional exposição de contextos históricos, características dos períodos literários e biografias dos principais autores, tão comuns nas aulas de literatura do Ensino Médio. Tal metodologia de ensino amplia o horizonte cultural dos alunos, pois permite abordar não apenas obras canônicas, mas também a diversidade de produções literárias existentes em nossa literatura, de modo crítico e reflexivo, tendo como principal objetivo criar uma comunidade de leitores que, além de fruir o texto literário, partilham sua experiência leitora e refletem sobre questões sociais e culturais trazidas à tona pelo texto literário. Também confirmou-se a hipótese de que a reflexão sobre a literatura de autoria feminina e seus desafios é relevante para entender os momentos de transformação e avanço cultural, tendo em vista o percurso da escrita de autoria feminina e seus desafios, traçado resumidamente neste trabalho, o que possibilitou observarmos que apenas o fato de a mulher se aventurar no campo literário já representou um avanço cultural, numa sociedade falocêntrica, marcada pela opressão de mulheres; além disso, foi possível perceber que as transformações em seus textos literários, ao longo do tempo, relacionam-se às mudanças culturais pelas quais passava, gradativamente, a sociedade, na medida em que a mulher foi tomando consciência de si, da autonomia de seu corpo e de seus direitos.

Sendo assim, apontamos a sequência expandida apresentada como uma solução para o nosso problema de pesquisa – de que maneira uma proposta didática que sugere um trabalho significativo com as literaturas produzidas por mulheres pode contribuir para uma reformulação no cenário lacunar do ensino destas literaturas? – pois, com ela, oferecemos uma possibilidade de trabalho com uma obra escrita por mulher, a qual pode ser aplicada em sala de aula e servir de inspiração na prática docente para a criação de novas sequências expandidas, com outras obras e de escritoras variadas, de modo que torne-se rotina nas aulas de literatura do Ensino Médio um estudo amplo e profundo de nossas autoras. Dessa forma, será priorizada a diversidade literária na escolha das obras, possibilitando que as vozes femininas ganhem maior visibilidade no espaço escolar, sendo lidas e debatidas largamente, além de serem reconhecidas suas contribuições na construção da nossa história literária.

Em pesquisas futuras, podemos ampliar as discussões empreendidas neste trabalho, investigando sobre a presença e abordagem da literatura de autoria feminina em provas do Exame Nacional do Ensino Médio. Pode ser analisado, nas provas selecionadas, a quantidade de autoras que aparecem, as mais frequentes, se as questões abordam suas obras de forma significativa, entre outros pontos pertinentes. Ou ainda, buscando suprir a carência das produções literárias escritas por mulheres nos livros didáticos, pode-se elaborar um material didático que compile desde escritoras românticas até as contemporâneas, com poemas, contos, crônicas, trechos comentados de romances, indicações de leitura, discussão biográfica e bibliográfica, contexto histórico em que viveu, estilo literário e traços da escrita que a aproximam de determinada estética literária.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 313-321.

COELHO, Nelly Novaes. A literatura feminina no Brasil contemporâneo. **Língua e Literatura**, [s.l.], v. 16, n. 19, p. 91-101, 1991. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linguaeliteratura/article/view/116009>. Acesso em: 07 fev. 2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

DUARTE, Constância Lima. A literatura de autoria feminina e os anos 30 no Brasil. **Revista Araticum**, [s.l.], v.14, n.2, p. 9-24, 2016. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/araticum/article/view/780>. Acesso em: 03 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio**: prova de linguagens,

códigos e suas tecnologias e redação; prova de ciências humanas e suas tecnologias – Enem 2020. Brasília: MEC, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Exame Nacional do Ensino Médio**: prova de linguagens, códigos e suas tecnologias e redação; prova de ciências humanas e suas tecnologias – Enem 2021. Brasília: MEC, 2021.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 239-249.

MUZART, Zahidé Lupinacci. **Artimanhas nas entrelinhas**: leitura do paratexto de escritoras do século XIX. ANPOLL, Recife, 1990. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/download/17202/15776>. Acesso em: 03 mar. 2022.

OLIVEIRA, Romair Alves de. Resistir/existir na construção da escrita feminina. **Verbo de Minas**, Juiz de Fora, v. 17, n. 30. p. 95-106, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/verboDeMinas/article/viewFile/776/695>. Acesso em: 07 fev. 2022.

PERNAMBUCO, Governo do Estado. **Currículo de Pernambuco**: ensino médio. Pernambuco: Secretaria de Educação e Esportes, 2021.

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. *In*: MATOS, Maria Izilda Santos; SOIHET, Rachel (org.). **O corpo feminino em debate**. São Paulo: Editora Unesp, 2003. p. 13-27.

ROSSINI, T. N. A construção do feminino na literatura: representando a diferença. **Trem de Letras**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 97-111, jul. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.unifal-mg.edu.br/revistas/index.php/tremdeletras/article/view/459>. Acesso em: 07 fev. 2022.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. *In*: PPGL UFPE 30 ANOS – MELHORES TESES E DISSERTAÇÕES, 5. 2005, Recife. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**, v. 1, Recife. p. 514 - 527. Disponível em: http://www.pgletras.com.br/Anais-30Anos/Docs/Artigos/5.%20Melhores%20teses%20e%20disserta%C3%A7%C3%B5es/5.2_Ivanda.pdf. Acesso em: 03 abr. 2022.

SILVA, Marcelo Medeiros da; VILELA, Josivânia da Cruz. Vozes de outrora: a poesia de autoria feminina no Brasil no entresséculo (XIX/XX). **Ipotesi**, Juiz de Fora, v.23, n.1, p. 98-112, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/29012>. Acesso em: 03 mar. 2022.

SOARES, Livia Maria Rosa; NOGUEIRA, Vilmaria Chaves; DA SILVA, Ismael Arruda Nazário. Marcas da escrita de autoria feminina entre os séculos XIX e XXI: uma

análise comparativa. **Letras em Revista**, Teresina, v. 10, n. 02, p. 118-130, abr. 2020. Disponível em: <https://ojs.uespi.br/index.php/ler/article/view/191>. Acesso em: 07 fev. 2022.

STEFFEN, Ana Cristina. A (não) presença da literatura de autoria feminina nos livros didáticos de ensino médio. **Revista Entrelaces**, [s.l.], v. 1, n. 11, p. 315-332, jan. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/entrelaces/article/view/32810>. Acesso em: 03 mar. 2022.

ZILBERMAN, Regina. A teoria da literatura e a leitura na escola. In: _____. **A leitura e o ensino da literatura**. Curitiba: Ibpex, 2012. p. 236-248.

ZOLIN, Lúcia Osana. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. **Ipotesi**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 105-116, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/ipotesi/article/view/19188>. Acesso em: 07 fev. 2022.

ANEXOS

ANEXO A – CARTAZ DO FILME *AS MENINAS* (1995)



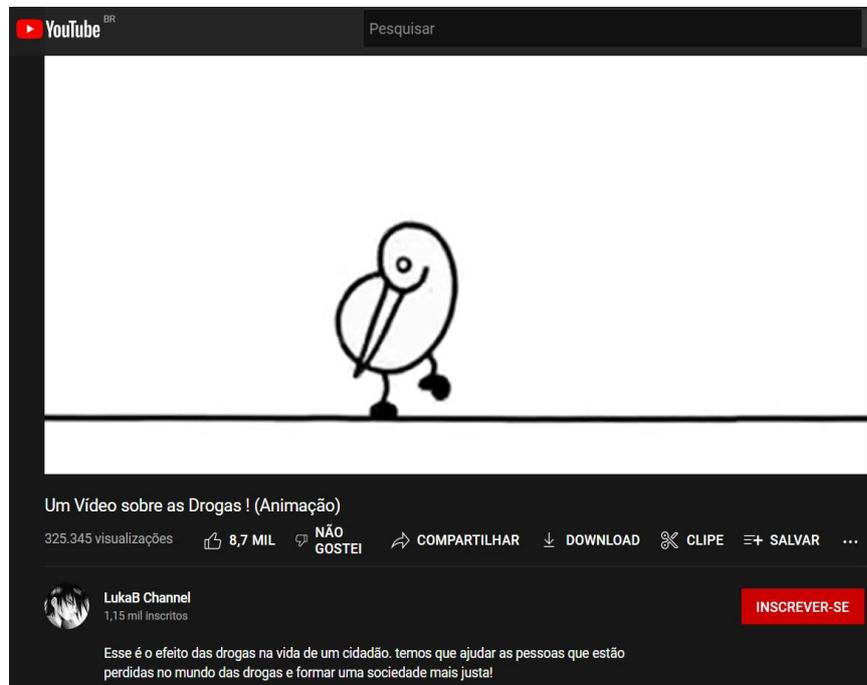
Disponível em: <http://br.web.img2.acsta.net/pictures/15/01/07/16/11/333866.jpg>

ANEXO B – CARTAZ DA POLÍCIA BRASILEIRA NO PERÍODO DITATORIAL



Disponível em: https://arte.folha.uol.com.br/especiais/2014/03/23/o-golpe-e-a-ditadura-militar/images/cartaz_terroristas.jpg

ANEXO C – PRINT DE TELA DA ANIMAÇÃO SOBRE O EFEITO DAS DROGAS



Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=k8TWJTIEG_s&list=PL4dR2sIDfp8_2GHKENGxXs4E2aJR5qUI8&index=9&t=9s