



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - NÍVEL DE  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**GREICY ERHART PEREIRA DA COSTA**

**A MULHER E AS QUESTÕES DE GÊNERO: UMA PROPOSTA DE  
LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**CASCAVEL – PR  
2019**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
PROGRAMA DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - NÍVEL DE  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**GREICY ERHART PEREIRA DA COSTA**

**A MULHER E AS QUESTÕES DE GÊNERO: UMA PROPOSTA DE  
LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Nível de Mestrado Profissional (Profletras), área de concentração em Linguagens e Letramentos, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de atuação: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Professora Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira.

CASCAVEL – PR  
2019

GREICY ERHART PEREIRA DA COSTA

**A MULHER E AS QUESTÕES DE GÊNERO: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO  
LITERÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Luciene Souza Santos  
(Universidade estadual de feira de Santana\UEFS)  
(Membro Titular Profletras)

---

Prof. Dr. Francisco Lima Baca  
(Universidade Autônoma do México\UNAM e Universidade estadual de feira de  
Santana\UEFS UEFS)  
(Membro Titular externo)

---

Prof. Dr. Gilmei Francisco Fleck  
(Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE)  
(Membro Titular - Profletras)

---

Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira  
(Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE)  
(Orientadora- Profletras)

CASCADEL – PR  
2019

## DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram com a sua efetiva realização.

De um modo especial, à minha orientadora, professora Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira, por me fazer sentir capaz, melhor que eu suspeitava, uma *Balzaquiana*, neste momento tão conturbado.

Aos meus familiares, companheiros tão importantes de minha vida.

Ao meu marido, Evandro, e às minhas filhas, Emmily e Eloísa, presentes que ganhei e quero sempre comigo.

## AGRADECIMENTOS

Ao fim desta etapa há muito que agradecer.

Antes de tudo, agradeço a Deus, por iluminar meus caminhos em mais essa jornada que enfrentei, colocando pessoas especiais ao meu lado, familiares, professoras e colegas que me auxiliaram a superar os obstáculos.

À minha professora orientadora, Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira, por acreditar no meu trabalho, pela paciência, sabedoria, carinho, compreensão e empenho. Sinto-me afortunada por ter tido a chance de trabalhar com uma profissional tão admirável, sábia e humana. Espero que nossos caminhos se cruzem por inúmeras vezes na busca pelo conhecimento.

À minha mãe e ao meu pai, por tudo que me proporcionaram para que eu pudesse sonhar com os caminhos que hoje venho trilhando. Graças ao amor, empenho e dedicação de vocês fui capaz de chegar até aqui.

Às minhas filhas, Emmily e Eloísa, presentes que a cada dia me ensinam como me tornar uma pessoa melhor. Tenho muito orgulho de ser mãe de vocês, amo-as mais que tudo nesta vida.

Ao meu marido, Evandro, por estar ao meu lado em todos os momentos de minha vida, tornando mais suave e doce nosso desafio.

Às professoras/es do Mestrado Profissional em Letras, por não desistirem da luta por uma educação básica de qualidade, exercendo com carinho e dedicação a arte de ensinar, pela sabedoria e profissionalismo durante as aulas do curso.

Às colegas do Mestrado Profissional, pelo companheirismo, coragem, incentivo e pela inteligência compartilhada. Todas serão lembradas carinhosamente.

À assistente do Mestrado Profissional em Letras da UNIOESTE, Cristina Maria Santos Nicolau, pela sua dedicação, boa vontade e prontidão em atender às demandas.

Aos meus alunos, pelo incentivo, carinho, admiração e aprendizado que me proporcionaram.

A todas/os colegas de trabalho dos Colégios Estaduais “Nestor de Castro” e “Duque de Caxias”, pelo carinho e compreensão. Vocês fazem das nossas escolas um lugar belo e acolhedor.

Enfim, a todas/os que contribuíram direta ou indiretamente para minha formação.

Liberdade, essa palavra que o sonho humano  
alimenta que não há ninguém que explique e  
ninguém que não entenda!  
Cecília Meireles

Não sou livre enquanto outra mulher for  
prisioneira, mesmo que as correntes dela  
sejam diferentes das minhas.  
Audre Lorde

COSTA, Greicy Erhart Pereira. **A mulher e as questões de gênero**: uma proposta de letramento literário no Ensino Fundamental 2018 (112 f). Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Cascavel, 2019.

Orientadora: Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira

## RESUMO

A presente pesquisa bibliográfica e aplicada trata do desenvolvimento de atividades de leitura e de escrita de textos literários ou não que envolvem as questões relativas ao machismo à misoginia e ao feminicídio presentes no discurso e na vida social brasileira, com vistas a desnudar, problematizar, questionar essas mazelas e formar consciências críticas a respeito delas. Sabemos que grande parte dos críticos, estetas e escritores atribuem à literatura e às artes um papel conscientizador e humanizador e, considerando essa atribuição de valor a elas, julgamos ter na literatura as condições de possibilidades capazes de contribuir para que os alunos conheçam as construções sociais e discursivas que sustentam os estereótipos sobre a mulher no patriarcado nacional. Aliada à pesquisa bibliográfica apresentamos uma proposta aplicada com prática de pesquisa-ação e abordagem qualitativa. Para tanto, organizamos uma sequência de módulos de ensino que parte da leitura e problematização de textos literários e agrega, por relações temáticas interdiscursivas, outros tipos de textos, tais como: textos sincréticos, dados estatísticos, textos de redes sociais e outras mídias. A tarefa que o trabalho busca desenvolver consiste em desenvolver estratégias para a formação do leitor com consciência de que a misoginia e o feminicídio são constructos históricos de larga data e de grande influência no Brasil, desde o período colonial. Dessa forma, partimos do pressuposto de que as atividades de leitura também devam refletir temáticas que expõem as aporias da nossa vida social. Pretendemos nesse sentido, fazer do letramento literário um processo de formação leitora que propicie níveis mais conscientes do ato de ler aos alunos envolvidos. O referencial teórico para alcançar esses objetivos terá por ancoragem teórica: Scott (1990); Louro (1997); Beauvoir (1980); Jauss (2002); Lajolo e Zilberman (1984) Bordini e Aguiar (1993); Abreu (2006); Cosson (2016) Soares (1999); Candido (2004); Possenti (2005) entre outros. Esperamos, assim, que esta pesquisa possa abrir o caminho para formar futuros leitores críticos, a partir das práticas no Ensino Fundamental, e contribuir com a reflexão sobre a construção da identidade feminina fora dos ditames do patriarcado, dando base a outros passos na caminhada à formação leitora e à cidadania humanizadora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura e Ensino. Letramento Literário. Mulher. Questões de Gênero. Ensino Fundamental. Violência. Feminicídio.

COSTA, Greicy Erhart Pereira. **La mujer y las cuestiones de género: una propuesta de letramento literario en la Enseñanza Fundamental**. 2019 (112 p.). Disertación (Maestría en Letras – PROFLETRAS), Universidad Estatal del Oeste de Paraná (Unioeste). Cascavel, 2019.

Directora: Profa. Dra. Valdeci Batista de Melo Oliveira

## RESUMEN

La presente investigación bibliográfica y aplicada trata sobre el desarrollo de actividades de lectura y de escritura de textos literarios o no que involucran las cuestiones relativas al machismo, a la misoginia y al feminicidio presentes en el discurso y en la vida social brasileña, con el fin de desnudar, problematizar, cuestionar esos males y formar consciencias críticas a respecto de ellos. Sabemos que gran parte de los críticos, estetas y escritores atribuyen a la literatura y a las artes un papel concientizador y humanizador y, considerando esa atribución de valor a ellas, juzgamos que hay en la literatura las condiciones y posibilidades capaces de contribuir para que los alumnos conozcan las construcciones sociales y discursivas que sustentan los estereotipos sobre la mujer en el patriarcado nacional. Aliada a la investigación bibliográfica presentamos una propuesta aplicada con práctica de investigación-acción y abordaje cualitativa. Para ello, organizamos una secuencia de módulos de enseñanza que parte de la lectura y la problematización de textos literarios y agrega, por relaciones temáticas inter-discursivas, otros tipos de textos, tales como: textos sincréticos, datos estadísticos, textos de redes sociales y otros medios. La tarea que el trabajo busca efectuar consiste en desarrollar estrategias para la formación del lector con consciencia de que la misoginia y el feminicidio son constructos históricos de largo tiempo y de gran influencia en Brasil, desde el período colonial. De esa forma, partimos del presupuesto de que las actividades de lectura también deban reflexionar temáticas que exponen las aporías de nuestra vida social. Pretendemos en ese sentido, hacer del letramento literario un proceso de formación lectora que proporcione niveles más conscientes del acto de leer a los alumnos involucrados. El referencial teórico para alcanzar esos objetivos tendrá por base teórica: Scott (1990); Louro (1997); Beauvoir (1980); Jauss (2002); Lajolo e Zilberman (1984) Bordini e Aguiar (1993); Abreu (2006); Cosson (2016) Soares (1999); Candido (2004); Possenti (2005) entre otros. Esperamos, así, que esta investigación pueda abrir el camino para formar futuros lectores críticos, a partir de las prácticas en la Enseñanza Fundamental, y contribuir con la reflexión sobre la construcción de la identidad femenina fuera de los dictámenes del patriarcado, dando base a otros pasos en el camino hacia la formación lectora y a la ciudadanía humanizadora.

**PALABRAS CLAVE:** Literatura y Enseñanza. Letramento Literario. Mujer. Cuestiones de Género. Enseñanza Fundamental. Violencia. Feminicidio.



## Conteúdo

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
<b>1 A LITERATURA E SEUS ALCANCES</b> .....	<b>24</b>
1.1 A LITERATURA E SUAS POSSIBILIDADES NA ESCOLA: DA FORMAÇÃO LEITORA À HUMANIZAÇÃO .....	25
1.2 A LEITURA DA LITERATURA NA ESCOLA: DA ALFABETIZAÇÃO AOS LETRAMENTOS .....	34
1.3 LEITURAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS À FORMAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO: AS REPRESENTAÇÕES DA MULHER E DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO .....	42
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	<b>51</b>
<b>3 UNIDADE DIDÁTICA E ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>56</b>
3.1 APLICAÇÃO, RESULTADOS E ANÁLISE DO PROJETO PILOTO .....	57
3.2 PERCURSO DE ATIVIDADES .....	63
3.2.1 <i>Unidade 1 - Determinação do horizonte de expectativas- (10 aulas)</i> .....	66
3.2.1.1 <i>Atividade 1</i> .....	67
3.2.1.2 <i>Atividade 2</i> .....	67
<b>3.2.1.3 Atividade 3</b> .....	<b>68</b>
3.2.1.4 <i>Atividade 4</i> .....	70
3.2.1.5 <i>Atividade 5</i> .....	71
3.3 ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS .....	71
3.3.1 <i>Atividade 1</i> .....	72
3.3.2 <i>Atividade 2</i> .....	73
3.3.3 <i>Atividade 3</i> .....	74
3.3.4 <i>Atividade 4</i> .....	75
3.3.5 <i>Atividade 5</i> .....	76
3.3.6 <i>Atividade 6</i> .....	77
3.3.7 <i>Atividade 7</i> .....	77
3.3.8 <i>Atividade 8</i> .....	78
3.4 ROMPIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS .....	79
3.4.1 <i>Atividade 1</i> .....	79
3.4.2 <i>Atividade 2</i> .....	81
3.3.4 <i>Atividade 4</i> .....	85

3.5. Ampliação do horizonte de expectativas .....	87
<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA APLICADA .....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>100</b>
APÊNDICE 1: Dados das condições socioculturais dos alunos envolvidos na pesquisa .....	100
<b>ANEXOS .....</b>	<b>71</b>

## INTRODUÇÃO

E eu me pergunto se este tão denunciado e tão chorado fracasso da educação brasileira não será antes um sinal de esperança, de que continuamos capazes de discernir o que é bom para o corpo daquilo que só é bom para o lucro. (ALVES, 2000, p. 74).

Se, conforme Freire (1993, p. 79), “[...] ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”, nós, professoras e professores de Língua Portuguesa, precisamos nos experimentar mais e contribuir para que nossos alunos possam se experimentar para se fazerem, no pleno sentido do termo, que é o de todo humano poder ir além de si, expandindo sua capacidade se sentir, pensar e de agir. Se nas condições atuais, pouco temos para que possamos permitir a nós e a nossos alunos nos experimentarmos, cabe a nós cavarmos saídas, seja pelos enfrentamentos ao sistema, seja pela percepção, transformação e mudança dos nossos próprios discursos; valores; hábitos e condutas.

Não se pode negar que, na realidade da escola brasileira, as/os professoras/es de Língua Portuguesa, das séries finais do ensino fundamental – mas poderíamos estender essa situação para toda a todos as professoras e professores da Educação Básica – estão envolvidas/os pela rotina burocrática da escola. Além disso, sabemos que, no Brasil e entre nós, a burocracia é estabelecida por uma relação prolongada e excludente, dessas que, pouco a pouco, desenvolvem-se no tempo, graças ao somatório de repetidos contatos entre a esfera pública e a esfera privada da vida social, para favorecer as elites (SOUZA, 2017).

Esse somatório burocrático resulta na rotina que pouco contribui para as práticas e atividades de leitura e às necessárias reflexões sobre elas, incluindo a escrita e reescrita como processo constitutivo na sala de aula, na educação básica. Conforme defende Possenti (2005, p. 05), “a escrita é uma atividade que, na escola, deve ser abundantemente praticada, com diversas finalidades, entre as quais está o próprio aprendizado da escrita”. Por serem a leitura e a escrita atividades imprescindíveis para o aprendizado da língua, ambas devem ocupar o lugar central das preocupações e planejamento do professor. Isso, muitas vezes, não vemos acontecendo em nossas salas de aula por haver outras práticas sendo cobradas, as

quais tiram o foco da atenção do professor e do aluno para o que deve ser prioritário, gerando desmotivação e sensaboria.

O peso dessas práticas é sugador de ânimos e de afetos e envolve, entre outros, fatores como a diminuição da hora/atividade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conseqüentemente número excessivo de aulas, de turmas e de alunos por turma, Proposta Pedagógica Curricular (PPC), Plano de Trabalho Docente (PTD), planejamentos de conteúdos e de aulas, bem como os muitos livros de registro e de chamadas.

Nessas condições, a maioria dos professores executam atividades basicamente tradicionais que se tornam rotinas e se acomodam em uma zona de conforto da qual não é fácil sair. Essa conduta decorre, em parte, do fato de que a escola é feita para desenvolver práticas tradicionais, acomodar conflitos e gerar trabalhadores pacíficos para o mercado de trabalho (CHARLOT, 1986). Somando-se a esses fatores, temos ainda, a tarefa inglória do ir e vir de salas diferentes para ministrar uma única aula, fenômeno que desnuda a fragmentação e fatiamento burocrático do tempo e espaço que deveriam ser usados no ensino-aprendizagem, como mais um fator negativo responsável pela alta rotatividade e agitação dos alunos, sugando-lhes a atenção e as energias necessárias ao aprender, além de colocá-los sempre de prontidão, à espera do sinal da próxima aula.

Além das formalidades e burocracia existente, estendemos a preocupação quanto à definição do currículo e dos conteúdos a serem trabalhados. Como também destaca Lopes:

[...] a vivência do cotidiano escolar nos tem evidenciado situações bastante questionáveis neste sentido. Percebe-se, de início, que os objetivos educacionais propostos nos currículos dos cursos apresentam-se confusos e desvinculados da realidade social. Os conteúdos a serem trabalhados, por sua vez, são definidos de forma autoritária, pois os professores, via de regra, não participam dessa tarefa. Nessas condições, tendem a mostrar-se sem elos significativos com as experiências de vida dos alunos, seus interesses e necessidades. (LOPES, 2000, p. 41).

Se esse é, e parece ser, um contexto inapropriado para desenvolver atividades de leitura e de escrita que contenham questionamentos, reflexões e problematizações das mazelas que performam a nossa sociedade, nós professores, deveríamos tê-los como uma demanda urgente e necessária. Não temos estoque de tempo para esperar

as condições se alterarem. Seremos nós a fazê-lo ou não será ninguém. Grandes pensadores julgam que Literatura pode nos ajudar a encontrar forças e auxílio para a consecução dessa tarefa, já que é nos textos literários que a burocracia e outros óbices das potencialidades humanas são expostos com mais vigor.

A Literatura nos auxilia a forjar meios para o aluno formar um capital cultural, ampliar sua visão de mundo, estar aberto a outras visões e sensibilidades. A Literatura por sua plurissignificação e heterogeneidade discursiva, dentro da própria língua de que faz parte, possibilita, ao mesmo tempo, ultrapassar e renovar a própria linguagem. Acrescente-se que é próprio da Literatura opor a condição oprimida à condição opressora, apontando frinchas que se fazem saídas e criando formações discursivas com as quais o leitor pode questionar as formações discursivas do sistema opressor (DELEUZE; GUATTARI, 1977). Então, por que tantos se dão ao trabalho de distanciar a Literatura da sala de aula? Entre outros, talvez porque a escola ensina um saber estandardizado, empacotado, que padroniza todas as mentes em certezas e a Literatura, que em lugar de certezas traz a dúvida, acessa devires ocultos na realidade e na vida.

Vem daí o deslocamento para se desviar da leitura de textos literários e da realidade que eles suscitam e a prática de fazer com que essa leitura só tenha valor se for para ensinar a norma culta, regras gramaticais, moral provinciana, bons costumes e regras da obediência social e política. A ancestralidade dessa conduta vem de longe e é afirmada por Malard (1985) quando expressa que

[...] o estudo limitava-se aos clássicos gregos e latinos, eram lidos para supervalorizar a beleza do mundo antigo, as qualidades do texto literário e do conteúdo moral da poesia, decorada e declamada. Servia para enfeite da memória. Este ensino distanciado da realidade permanecerá sempre como característica da educação brasileira. (MALARD, 1985, p. 8).

Ainda, muitos professores de Língua Portuguesa, e até pais de alunos, defendem que o conteúdo é a gramática e a estrutura da língua. Esse equívoco contribuiu para que muitas/os de nós, professoras/es, não atribuamos valor à aula de leitura do texto literário e nem o vejamos como crucial para a formação crítica dos alunos. Como prova disso, temos os índices relativamente baixos em testes nacionais

e internacionais<sup>1</sup> e/ou cidadãos que reproduzem ideologias, modelos de personalidade, sem a menor reflexão do que querem para si, para sua própria vida pessoal/social.

Acrescente-se que a atividade de leitura de textos literários em sala de aula pouco tem a acrescentar à formação do aluno, caso seja realizada sem outros propósitos que não sejam os de responder a perguntas que nos perturbam há séculos, iluminá-las de outras perspectivas e nos levar a viver, buscar a si mesmo além do papel imposto pela sociedade, de experienciar e problematizar os sentidos, provar os perceptos<sup>2</sup>, os afetos, os temas e as formas artísticas que os performam.

Muito ao contrário, contudo, a leitura do texto literário em sala, realizada com propósitos de contribuir para o aluno sentir, viver e pensar o texto, faz, sim, a diferença em muitas fases e faces do desenvolvimento integral do aluno e com ela podemos promover variados momentos de análise e de reflexão que realmente contribuem para formação do educando. Sobre a importância da leitura do texto literário Marcia Abreu (2006, p. 82) afirma que

[...] a melhor forma de escapar às armadilhas da alienação e à padronização do mundo contemporâneo, a melhor maneira de manter a consciência das injustiças e da necessidade de combatê-las é a leitura constante, pois elas forçam a uma reflexão sobre a realidade e permitem que o leitor enxergue melhor o mundo em que vive,

---

<sup>1</sup> - <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/08/30/7-de-cada-10-alunos-do-ensino-medio-tem-nivel-insuficiente-em-portugues-e-matematica-diz-mec.ghtml>

-<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/389-ensino-medio-2092297298/68271- apenas-1-6-dos-estudantes-do-ensino-medio-tem-niveis-de-aprendizagem-adequados-em-portugues>

- <http://www.cartaeducacao.com.br/reportagens/brasil-mantem-ultimas-colocacoes-no-pisa/> )

<sup>2</sup> Conforme Deleuze "[...] há os conceitos, que são invenção da Filosofia, e há o que podemos chamar de perceptos. Os perceptos fazem parte do mundo da arte. O que são os perceptos? O artista é uma pessoa que cria perceptos. Por que usar esta palavra estranha em vez de percepção? Porque perceptos não são percepções. O que é que busca um homem de Letras, um escritor ou um romancista? Acho que ele quer poder construir conjuntos de percepções e sensações que vão além daqueles que as sentem. O percepto é isso. É um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente. Vou dar alguns exemplos. Há páginas de Tolstoi que descrevem o que um pintor mal saberia descrever. Ou páginas de Tchekhov que, de outra maneira, descrevem o calor da estepe. Há um grande complexo de sensações, pois há sensações visuais, auditivas e quase gustativas. Alguma coisa entra na boca. Eles tentam dar a este complexo de sensações uma independência radical em relação àquele que as sentiu. Tolstoi também descreve atmosferas. As grandes páginas de Faulkner! Os grandes romancistas conseguem chegar a isso. Há um grande romancista americano que quase disse isso. Ele não é muito conhecido na França, e gosto muito dele. É Thomas Wolfe. Ele descreve o seguinte: 'Alguém sai de manhã, sente o ar fresco, o cheiro de alguma coisa, de pão torrado, etc., um passarinho passa voando... Há um complexo de sensações. O que acontece quando morre aquele que sentiu tudo isso? Ou quando ele faz outra coisa? O que acontece?' " DELEUZE, Gilles. **O abecedário de Gilles Deleuze**: uma realização de Pierre-André Boutang. Paris: Éditions Montparnesse, 1988-1989. Disponível em: <[www.ufrgs.br/corpoarteclinica/ obra/abc.prn.pdf](http://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/obra/abc.prn.pdf)>. Acesso em: 18 jul. 2017.

incorporando a experiência vivida no contato com o texto às suas próprias experiências pessoais. Desse ponto de vista, a Literatura promove o aprimoramento da intelectualidade, o desenvolvimento de um sentido ético e um olhar mais aguçado sobre a realidade – seja a que cerca o leitor, seja a conhecida por meio dos livros.

Desta forma, despertar o gosto pela leitura do texto literário, bem como traçar estratégias para formação de um leitor rumo à criticidade, torna-se, com o contexto descrito acima, uma tarefa desafiadora e exigente no que tange à criatividade e à persistência do professor ao planejar e desenvolver suas atividades. Nesse sentido, estaremos, nas próximas seções desta dissertação, trazendo teorias da Literatura, da percepção estética sobre o trabalho com a leitura, o papel do leitor ao receber e tecer relações com o texto, que auxiliam na reflexão do trabalho do professor que traça suas estratégias cotidianas, seja com o texto literário ou não.

Ao refletirmos sobre a leitura do texto literário, sobre as práticas didático-metodológicas que vem sendo realizadas e sobre a necessidade que há na abordagem de temas que parecem ser evitados, pouco debatidos e/ou que são carregados de preconceitos em nossa sociedade, pensamos em desenvolver um trabalho com a leitura na escola que visa a promover o letramento com uma das questões que, por muitas vezes, passa despercebida no meio escolar e que pouco ou nem aparece nos livros didáticos, que são tão utilizados sem maiores questionamentos: a questão da opressão da mulher, as questões de gênero e a violência contra a mulher, especialmente, essa violência que, a cada dia que passa, ganha proporções alarmantes.

De acordo com Scott (1990, p. 07), “o gênero é uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. Ao partirmos, então, do pressuposto de que o conceito de mulher e de homem são constructos sociais e instrumentos políticos de poder que atuam sob os corpos, a partir de seus órgãos genitais, vemos que a partir deles é que são definidos os papéis de gênero na sociedade ocidental. Do mesmo modo, vemos que, no Brasil, esses instrumentos determinaram, e determinam, o papel destinado à mulher, colocando-a a mercê do homem que era, e, ainda, é tido como superior e dono do corpo e da vida da mulher. Ela, sob tal perspectiva, pode ser assediada, humilhada, caluniada, agredida, espancada, violentada e assassinada, ao bel prazer do homem.

Levar questões desse calibre para a escola, não é tarefa desnecessária numa sociedade cuja vida social se constituiu em meio à desumanização, abusos, violência e autoritarismo contra índios negros, camponeses, mulheres e LGBT. Se a escola brasileira vive imersa em dificuldades, talvez a maioria delas seja oriunda da falta de esclarecer, desmistificar e humanizar alunos e futuros cidadãos sobre essas dificuldades que se constituem na empreitada a ser enfrentada sem tréguas e nem fronteiras. Para diversos pensadores, cabe à literatura importante papel nesse empreendimento. Antonio Candido (1972) é um deles, pois nosso teórico destaca:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, [...], ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...] Dado que literatura ensina na medida em que com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. [...] É um dos meios porque o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. [...] Ela não corrompe nem edifica portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p. 805-806).

De acordo com essa proposição, levamos à escola textos de literatura que problematizam as questões sobre o machismo que grassa como forma de violência social, desonubilando a misoginia escamoteada nos costumes, na cultura e no discurso. Este é o local para desenvolvemos nossas práticas educativas, é nele que podemos interagir visando a construção de valores e de costumes que permitam às mulheres alcançar as mesmas condições políticas sociais e econômicas disponíveis aos homens.

Para tanto, os alunos devem ser conscientes dos valores veiculados numa música ou num programa de TV, ou em algum discurso expresso pelas redes sociais. Assim, saberão quais deles e quando eles promovem várias formas de preconceito. Muitas vezes nem percebemos, ou, muito pior, reproduzimos esses discursos sem nos darmos conta de que estamos disseminando discursos preconceituosos, mesmo na condição de professoras/es.

As dimensões do machismo e da misoginia brasileira podem ser aquilatas nos mais diversos casos factuais ou nos figurados nos mais diferentes gêneros culturais e discursos que povoam nossos costumes. Para ilustrar a situação posta, relatamos



aqui um episódio de reprodução do discurso machista, ocorrido um dia desses numa sala de aula de um curso de formação continuada de professoras de Língua Portuguesa. Nessa ocasião só havia mulheres professoras presentes. A professora levou uma música sertaneja muito tocada atualmente, intitulada *Vidinha de Balada* (2017), de Henrique e Juliano. O que perturba foi o fato de que muitas das professoras alunas a conheciam e cantaram junto com a reprodução do áudio e depois disseram que o que a letra dizia não era machismo, era amor. Foi preciso lembrá-las de que, no Brasil, num passado não tão distante, havia a prática de um jovem violentar uma mulher que depois ficava “mal vista”<sup>3</sup>, sem pretendentes e era obrigada a se casar com o estuprador, para que elas percebessem o quanto *Vidinha de Balada* (2017) era uma versão moderna dessa prática.

Como foi possível que nós, mulheres, considerássemos como amor o que era pura imposição? Na letra dessa música sertaneja, vemos o discurso masculino que se julga no direito de se apossar da mulher, numa atitude narrativa cujo significado reforça o sentido de posse: o homem, dono, domina o que lhe pertence, a mulher. Não há agressão física, mas ficam evidentes os abusos psicológicos contra mulher cantada na letra da canção. Nessa letra são cantados os mesmos abusos que podem ser tipificados como “violência psicológica”, segundo a Lei Maria da Penha:

I - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause danos emocionais e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação. (BRASIL, 2006).

---

<sup>3</sup> Até o ano de 2005, existia na lei brasileira um dispositivo previsto na Lei 11.106 do Código Penal que determinava que, se a vítima de violência sexual se casasse com seu agressor ou com outro homem, o crime simplesmente deixaria de existir. A legislação estava em vigor desde 1940 nos chamados “Crimes de Costume”. Informações disponíveis nos links:

[https://www.vice.com/pt\\_br/article/aewq34/leis-de-estupro-no-mundohttps://ambito-juridico.jusbrasil.com.br/noticias/2315039/casamento-com-a-vitima-pode-deixar-de-impedir-punicao-de-estuprador](https://www.vice.com/pt_br/article/aewq34/leis-de-estupro-no-mundohttps://ambito-juridico.jusbrasil.com.br/noticias/2315039/casamento-com-a-vitima-pode-deixar-de-impedir-punicao-de-estuprador). Acesso em: 04 de dez. 2018.

<https://dossies.agenciapatriciagalvao.org.br/violencia/violencias/violencia-sexual/> Acesso em: 4 de dez.2018.

<https://br.okfn.org/files/2015/10/Estupro-no-Brasil-IPEA-2014.pdf>. Acesso: em 04 de dez. 2018.  
<http://www.pedrodoria.com.br/um-pouco-de-historia/2016/6/2/um-estupro-no-brasil-colonia>. Acesso em: 04 de dez. 2018.

<http://www.socialistamorena.com.br/cultura-do-estupro-no-brasil-em-nosso-dna/>. Acesso em: 04 de dez. 2018.

Outra pérola do ideário misógino brasileiro é a música “Cabocla Tereza” (1937), cantada por Tônico e Tinoco, que retrata uma situação social de assassinato como normal, algo justificável aos olhos do ex-marido que se sente traído. Hoje, para casos como este, temos sancionada a Lei 8.305/14 transformada na Lei 13.104/15 (BRASIL, 2015) que considera homicídio qualificado o assassinato de mulheres em razão do gênero (feminicídio). A norma altera o Código Penal e inclui o feminicídio no rol de crimes hediondos, previsto na Lei nº 8.072/90 (BRASIL, 1990).

A música sertaneja não é exceção, vemos outro exemplo na MPB com a canção *Marina* (1958), de Dorival Caymmi um emblema da regra/ordem/imposição autoritária que vem fazendo parte do cotidiano das nossas famílias

Não pinte esse rosto que eu gosto  
 Que eu gosto e que é só meu  
 Marina, você já é bonita  
 Com o que deus lhe deu  
 Me aborreci, me zanguiei  
 Já não posso falar  
 E quando eu me zango, Marina  
 Não sei perdoar  
 Eu já desculpei muita coisa  
 Você não arranjava outra igual  
 Desculpe, Marina, morena  
 Mas eu tô de mal. (CAYMMI, 1958, s.p.).

Como esses exemplos, temos muitos outros que vem constituindo o ideário machista em nossa sociedade. São práticas que vem acontecendo e, por serem reflexos das práticas autorizadas e até mesmo cantadas por nós mulheres, naturalizam-se em nossa rotina.

Bakhtin (1997, p. 36) afirma a respeito da que a palavra como é o modo mais puro e sensível na materialização da comunicação social. Nesse sentido, é na palavra que melhor se revela a ideologia. Vemos, nos versos da canção em muitas manifestações da própria produção cultural, como em músicas, cinema, telenovela, etc., a palavra sendo o modo mais puro e sensível de materialização dos valores disseminados na vida social, isto é, a palavra sendo portadora do ideário machista.

A reprodução desses discursos reveladores de preconceitos, muitas vezes, pode-se confirmar quando acompanhamos a repetição de atos impensados de violência, tanto física quanto psicológica, ocorrendo em nossa sociedade, que a cada

dia vem nos surpreendendo mais com notícias de atos brutais que ocorreram, e ocorrem, e são invisíveis aos olhos de muitos, mas visíveis aos olhos de quem os sofre.

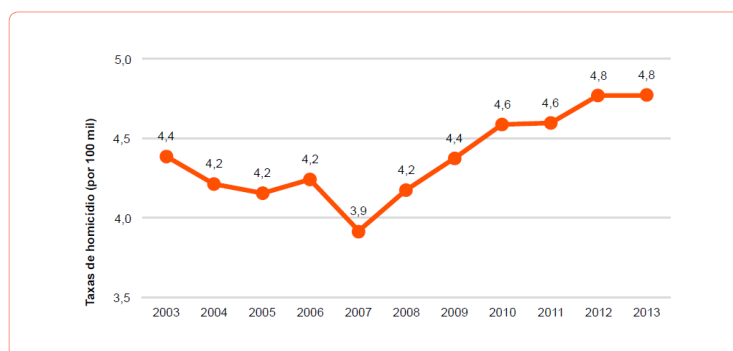
Desse modo, justificamos nosso projeto de intervenção pedagógica para a discussão do tema da mulher e a violência de gênero, pois o aumento dessas situações é comprovado através do Mapa da Violência 2015, que nos apresenta índices, porcentagens e tem variadas fontes básicas de pesquisa e uma delas é o Sistema de Informações de Mortalidade (SIM), que nos traz dados preocupantes, como vemos abaixo:

Entre 1980 e 2013, num ritmo crescente ao longo do tempo, tanto em números quanto em taxas, morreu um total de 106.093 mulheres, vítimas de homicídio. Efetivamente, o número de vítimas passou de 1.353 mulheres em 1980, para 4.762 em 2013, um aumento de 252%. A taxa que em 1980 era de 2,3 vítimas por 100 mil, passa para 4,8 em 2013, um aumento de 111,1%. (WAISELFISZ, 2015, p. 11).

Para conhecermos dados da última década da pesquisa, temos o comparativo entre os anos de 2003 e de 2013, que limita a análise ao período de implantação da Lei Maria da Penha, que entrou em vigor em 2006. O número de vítimas do sexo feminino passou de 3.937 para 4.762, tendo um incremento de 21% na década. Essas 4.762 mortes em 2013 representam 13 homicídios femininos diários. (MAPA DA VIOLÊNCIA, 2015, p. 13).

Sobre estes dados temos um gráfico para melhor analisarmos,

Gráfico 3.1. Evolução das taxas de homicídio de mulheres (por 100 mil). Brasil. 2003/2013



Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

Verificamos, assim, que, no ano após a referida Lei, houve uma diminuição do número de mortes, contudo, já no ano seguinte, em 2008, os números foram tendo aumentos constantes ano a ano. Até que ponto a Lei vem inibindo os casos? Será que

somente a existência da lei traz a garantia de que ela será cumprida e as mulheres amparadas? Assim, queremos contribuir para os questionamentos, e muitos que surgem, a serem feitos sobre a realidade enfrentada pelas mulheres brasileiras que vivem em uma sociedade que diz respeitar aos direitos de todos, mas exclui, desse rótulo de “todos”, a metade da população brasileira, dando a essa metade, para início da conversa, salários menores<sup>4</sup>, por exemplo, sendo que grande parte dos lares brasileiros são geridos por mulheres, as quais, por ganharem menos, são levadas a submeterem suas famílias a maiores penúrias. E ao verificarmos o espaço destinado à mulher na política partidária brasileira, veremos que ele até parece bom no papel<sup>5</sup>, mas, na efetividade da vida social, a exclusão é gritante<sup>6</sup>.

Desde 1997, há a lei que obriga os partidos a destinarem 30% das candidaturas às mulheres (BRASIL, 1997), entretanto, apenas para cumprir a exigência de cota mínima, determinada pela lei, para candidaturas de mulheres, é que dois meses antes das eleições os partidos convidam as mulheres neles filiadas. E de preferência as com menos chances de serem eleitas. Uma simples contagem das mulheres deputadas federais, estaduais e vereadoras no estado do Paraná expõe as proporções do machismo<sup>7</sup>.

Por essa disparidade de tratamento, no que diz respeito às candidaturas das mulheres, podemos ver o quanto das práticas machistas, autoritaristas e de violência se perpetuam entre nós através de palavras, imagens que, por estarmos tão familiarizadas com elas, parecem normais.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem> acesso: 24 out. 2018. E mais informações disponíveis em: <https://nacoesunidas.org/onu-lanca-rede-global-para-acabar-com-disparidade-salarial-entre-homens-e-mulheres/> Acesso em: 24 de out. 2018.

<sup>5</sup> PARTIDOS têm que destinar às mulheres tempo mínimo de 10% da propaganda partidária em todas as emissoras. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/regiao5/sala-de-imprensa/noticias-r5/partidos-tem-que-destinar-as-mulheres-tempo-minimo-de-10-da-propaganda-partidaria-em-todas-as-emissoras>. Acesso em: 14 de dez. 2017.

<sup>6</sup> Segundo a reportagem da EBC, posta em <http://www.ebc.com.br/noticias/politica/2016/09/eleicoes-2016- apenas-tres-em-cada-10-candidatos-sao-mulheres>, “no Brasil, as mulheres são 52% do total de eleitores aptos para votar em 2016, mas essa porcentagem não se reverte em representatividade de candidatas nos municípios. Segundo o Tribunal Superior Eleitoral (TSE), apenas 32% de todas as candidaturas (prefeito, vice e vereador) para as eleições deste ano são de mulheres. São 158.445 candidatas”. Acesso em: 15 de dez. 2017.

<sup>7</sup> CRUZ, Fernanda. Apenas para cumprir cota, partidos preferem candidatas sem chance de se eleger. [S.l.]: Agência Brasil, 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2016-08/apenas-para-cumprir-cota-partidos-preferem-candidatas-sem-chances-de-se>. Acesso em: 15 de dez. 2017.

Assim, nessa sociedade patriarcal, o homem ainda se acha dono da mulher e é capaz desses e de outros bárbaros atos de violência contra ela. Muitos fingem não ver as proporções da violência contra a mulher no Brasil. Há aqueles que não as veem por causa de seus interesses, há aqueles que não veem por causa da religião e há os que as veem, mas não se importam porque, afinal, não é uma violência que ocorra com eles mesmos, mas, sim, com outras pessoas com as quais não se sensibilizam.

Mesmo após a lei 11.340, sancionada em 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, ou talvez por serem estertores dela, ou pela obrigatoriedade do registro, ou pela coragem das mulheres em denunciar após a implantação da lei, os índices têm aumentado significativamente. Considerando essas questões como foco, e tendo o letramento literário como solo adubado para nele plantar as sementes da reflexão, justificamos o desenvolvimento do projeto de leitura conscientizadora na qual se constituiu nossa implementação didático-pedagógica na escola.

Os objetivos da implementação da Unidade didática buscaram, de modo geral, sensibilizar os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental frente à questão da violência contra a mulher ao longo da história da formação da sociedade patriarcal brasileira, por meio dos alcances da literatura e suas potencialidades, para o despertar de uma consciência crítica nas novas gerações.

Como objetivos específicos, destacamos as propostas de ações de ler e reler textos literários e multimodais que versam sobre essas questões, bem como outros que apresentem relação temática interdiscursiva; promover debates e discussões sobre as leituras realizadas, buscando experimentar no texto sua função social e humanizadora; escrever textos sobre as obras estudadas e sobre os temas por eles abordados.

Ao considerarmos esses propósitos, questionamo-nos sobre que estratégias podemos traçar para a consecução deles. Como, afinal contribuir para emancipação da consciência? Que visão esses textos e os outros artefatos semióticos selecionados para leitura comparativa apresentam sobre a figura da mulher na sociedade? Como encaminhar atividades para que o aluno perceba que o machismo e o feminicídio no Brasil são constructos históricos? Assuntos pertinentes à vida social dos alunos poderiam estimular a prática da leitura, oralidade e escrita?

Tendo essas questões como norte, as respostas a elas nos forneceram subsídios para avaliar a eficiência da Unidade didática – por nós preparada como

prática de intervenção didático-pedagógica na escola. Ela foi composta de atividades que partem da leitura e problematização de textos literários e agrega, por relações temáticas interdiscursivas, vários outros textos, e puderam auxiliar na reflexão sobre a violência contra a mulher, dando base aos alunos envolvidos à percepção, à sensibilidade e ao conhecimento que lhes permita dar outros passos em sua caminhada à formação leitora e à cidadania humanizadora.

A pesquisa desenvolvida valeu-se de procedimentos de revisão bibliográfica, ações de intervenção pela pesquisa-ação, sendo ela qualitativa. Várias de suas etapas foram desenvolvidas com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de um colégio público da rede escolar do Paraná.

Foram analisados, como *corpus*, os textos produzidos pelos alunos em um “Diário de reflexões”, escrito durante a aplicação da Unidade didática, bem como os momentos de interação e fala dos alunos, registrados em um “Diário de bordo de campo”, redigido pela professora pesquisadora.

A ancoragem teórica principal respaldou-se na estética da recepção, de Jauss (2002), e, também, nos pressupostos de Cosson (2016), Lajolo e Zilberman (1984), Candido (2004), Possenti (2005), entre outros.

Nosso texto está organizado em três seções, posteriores à Introdução, duas delas compostas de fundamentação teórica e metodológica, que trazem, também, um projeto piloto, aplicado anteriormente à produção da Unidade didática e sua aplicação, com vistas a estabelecer os melhores rumos e critérios que auxiliaram na produção e aplicação da Unidade Didática. E, por fim, uma seção com as atividades que compõem a Unidade Didática, juntamente com a análise do resultado da aplicação.

Na seção de fundamentação teórica, “Literatura e seus alcances”, são apresentadas as fundamentações que permeiam esta pesquisa, salientando, no item “Literatura e suas possibilidades na Escola: da formação leitora à humanização”, conceitos que versam sobre literatura como direito humano, no auxílio à formação do leitor, bem como seus alcances. No texto “A leitura da Literatura na Escola: da Alfabetização aos Letramentos” temos as definições de alfabetização, letramento e letramento literário. Na sequência, apresentamos o item “Leituras Literárias temáticas: à Formação do Letramento Literário – as representações da mulher e da violência de gênero”. Nele são apresentados condicionantes históricos que favoreceram o surgimento e a manutenção da nossa sociedade patriarcal, bem como as reflexões e

as lutas de mulheres e dos movimentos feministas que objetivam, cada vez mais, o empoderamento da mulher em nossa sociedade.

Em seguida, é apresentada a segunda seção, “Abordagens Metodológicas” onde são elucidadas as noções metodológicas que sustentam o trabalho de pesquisa, abordando os conceitos de pesquisa qualitativa e pesquisa-ação, bem como embasamentos relativos à Estética da Recepção e ao Método Receptional. De suma importância para composição deste capítulo são as reflexões compostas pelo projeto piloto, já referido acima.

E, para finalizar, na seção três, “Unidade Didática e análises”, onde são descritas as atividades elaboradas, os objetivos das ações, assim como análises dos resultados da pesquisa desenvolvidas durante a aplicação em sala de aula do Ensino Fundamental.

São também apresentadas, na sequência, as “Considerações Finais”, seguidas das “Referências” e os “Anexos” que compõe o trabalho.

Esperamos, ainda, que os resultados deste trabalho possam oferecer a outros professores a oportunidade de refletir sobre como introduzir, nos conteúdos de Língua Portuguesa e Literatura, a discussão sobre a temática que aqui desenvolvemos.

## 1 A LITERATURA E SEUS ALCANCES

Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (CANDIDO, 1988, p. 191).

O ensino de literaturas e leitura literária foi incorporado, a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), à disciplina de Língua Portuguesa, permanecendo como conteúdo desta disciplina até o presente momento. Desde então, seu papel na construção de uma educação linguística com práticas educacionais humanizadoras, como defende Cândido (1988), vem sendo construída, delimitando seus espaços e influenciando na realidade prática de sala de aula. Contudo, esse espaço vem se constituindo, muitas vezes, com práticas que abordam o texto literário somente como uma ferramenta que auxilia o estudo dos fenômenos da língua.

Urge, portanto, a necessidade do aumento de pesquisas que se voltem ao ensino de literaturas na escola, bem como de políticas públicas que forneçam o suporte para a formação do profissional que atua na área, a partir de lentes concebendo intervenções das teorias atuais que apontam horizontes de intervenção crítica e transformadora do ensino. Conforme enfatiza Fiorin (2008), a literatura consiste em um

[...] campo da linguagem em que se trabalha a língua em todas suas possibilidades e em que se condensam as maneiras de ver, de pensar e de sentir uma dada formação social numa determinada época. (FIORIN, 2008, p. 31).

Ao considerarmos essa premissa, devemos pensar, também, a Literatura como uma possibilidade de ressignificação e fortalecimento de muitas vozes sociais até então silenciadas, cristalizadas pela voz do opressor. No caso específico deste trabalho, trata-se da voz de uma sociedade patriarcal que impõe à mulher seu papel de *Segundo Sexo* e que passará por este processo de identificação\ ressignificação somente através do confronto com o texto literário, com textos que encenam novas



formas de ser, outros pontos de vista, apresentando identidades que superem esses discursos, como forma de combate, pois

[...] é preciso não ter medo de encarar as estruturas de poder; antes, é necessário dialetizar com elas, fraturá-las, rebordá-las no possível chão da escola. Teorizar linguagem e ensinar a língua e literatura só será possível dentro dessa premissa da aporia e da necessidade constante de dobras, de interlúdios, de falas atravessadas por outras falas, leituras implodidas ou acalentadas com outras leituras. (CONSIDERA, 2017, p. 42).

Na medida em que a escola e o professor forem, aos poucos, conseguindo se libertar destas amarras e transpuserem antigos e novos desafios, sendo essa uma época de incertezas políticas, a voz dos silenciados será ouvida, refletida, debatida e quiçá, respeitada em sua totalidade.

O atual conceito de letramento literário vem apontado como tentativa de pensar e repensar o ensino de literatura, principalmente, nos últimos anos do Ensino Fundamental, etapa em que essa lacuna se torna mais evidente. Somente assim, aliando práticas de ensino, políticas públicas, formação do professor, será construído um Ensino de Literatura, como afirma Antonio Candido, como um direito de todos, aspecto, entre outros, que discutimos na sequência deste texto.

## **1.1 A LITERATURA E SUAS POSSIBILIDADES NA ESCOLA: DA FORMAÇÃO LEITORA À HUMANIZAÇÃO**

A literatura [...] não corrompe nem edifica, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver. (CANDIDO, 1972, p. 803).

Conforme Candido (2004, p. 191), “[...] uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável”. Como a violação desses direitos grassa entre nós, as/os professoras/es se sentem, muitas vezes, frustradas/os em falar sobre eles, pois parece algo do passado, deixando-os em segundo plano ou colocando-os como conteúdo a ser tratado em outras áreas.

Parece que a literatura nada tem a dizer a respeito, principalmente porque a usamos para enfatizar a história literária, com suas escolas, períodos, estilos de época

e autores, ou usamos a leitura como um reforço das habilidades linguísticas (COSSON, 2016). Essas são algumas das práticas constantes que ferem o direito humano à fruição da arte e da literatura de uma perspectiva que busque a tão sonhada formação do leitor crítico.

Sobre direitos humanos, Candido (2004, p. 172) usa uma frase vital para o seu entendimento: “Pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”. Como o Brasil é um país cuja desigualdade é estruturalmente constituída e constituidora da organização social, parte considerável dos professores, assim como a maioria da população, tem a tendência de considerar que suas necessidades são mais importantes que a dos outros, assumindo, assim, uma postura individualista. Não sendo o direito humano respeitado em sua totalidade, não poderíamos esperar que a sociedade pudesse considerar como um bem o direito à leitura do texto literário.

Ao falar sobre o tema, Candido (2004) faz uma classificação dos bens que seriam nossos direitos e os classifica/separa em “bens incompressíveis”, que são os que não podem faltar para a vida, e os “bens compressíveis”, que, caso falem, não levam o ser humano a perecer. Desta maneira, coloca a literatura como incompressível, ou seja, indispensável para a sobrevivência do ser humano, que se distingue dos outros animais, justamente, por sua humanidade que é a capacidade de empatia e de se colocar no lugar de outrem. Para o autor, os bens artísticos, e entre eles a literatura, contribuem para que construamos essa visada acolhedora do outro.

O mesmo autor cita, então, a teoria da “utilidade marginal”, em que se estipula o valor de uma coisa segundo a necessidade que temos dela. Para nós, professores, essa teoria é um alerta, pois há muito, ou nunca, nas escolas brasileiras, a literatura foi apresentada como “bem incompreensível” e necessidade fundamental do vir a ser humano, proporcionando-lhe liberdade de reflexão e outras formas de ver o mundo e entender a sociedade em que se insere. Ela age como meio de refutar padrões e estereótipos, enfim, como afirma Proust (2002, p. 683), “[a] vida verdadeira, a vida afinal descoberta e tornada clara, por conseguinte a única vida plenamente vivida, é a literatura”. Devemos, então, perguntar-nos sobre como a literatura foi e está sendo apresentada em nossas aulas. Será ela vista como uma necessidade para a vida a ser vivida e experimentada de outras formas?

Ainda sobre a importância da Literatura, Candido afirma que,

[...] a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. (CANDIDO, 2004, p. 174).

Podemos, dessa maneira então, conceber que a literatura é um bem incompressível e, assim sendo, torna-se um direito inalienável de todo aluno da educação básica. Para reforçar ainda mais essa sua proposição, Candido (2004) menciona que

[...] a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. (CANDIDO, 2004, p. 175).

A história da cultura humana, seus óbices, suas utopias, angústias, medos e esperanças foram marcados de forma mais nítida e permanente na literatura e em outras artes, iluminando-os como os mais eficazes instrumentos de descoberta, de interpretação da realidade e de formação humana. Na escola, a literatura não é uma “experiência inofensiva”, mas um dos agentes transformadores das nossas idiossincrasias sociais (CANDIDO, 2004). Afinal, são as artes em suas variadas formas de expressão que impedem que qualquer formação técnica apenas extinga a possibilidade do pensamento especulativo.

Dentre as formas de expressão nós, seres humanos, de acordo com Vygotsky (1987), conseguimos desenvolver a linguagem. Por meio dela nos é permitido conhecer, transformar o mundo e estabelecer relações sociais, constituindo-nos assim, como seres sociais, que adquirem e transmitem conhecimentos. Desta forma,

[...] todos nós exercitamos a linguagem de muitos e variados modos em toda a nossa vida, de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a matéria constitutiva do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. (COSSON, 2016, p. 15).

Vemos aqui que a linguagem é o cimento do mundo humano, mas é também seu demiurgo, pois é fulcral sua importância para a constituição e permanência do mundo dos humanos tanto na vida social quanto na singularidade de cada um. Sobre a linguagem, Bakhtin concorda que ela é fundada na necessidade de interlocução,

mas que não é um sistema estável e neutro desvinculado de valores ideológicos. Deve ser concebida como interação social, pautada por uma natureza essencialmente dialógica, sujeita a influências de cada época. Sendo a palavra, considerada, como uma classe privilegiada de signos. A palavra segundo a proposição de (BAKHTIN, 2006) funciona como

[...] a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica, seja ela qual for. A palavra acompanha e comenta todo ato ideológico. Os processos de compreensão de todos os fenômenos ideológicos (um quadro, uma peça musical, um ritual ou um comportamento humano) não podem operar sem a participação do discurso interior. Todas as manifestações da criação ideológica – todos os signos não verbais – banham-se no discurso e não podem ser nem totalmente isoladas nem totalmente separadas dele. (BAKHTIN, 2006, p. 36).

Para Bakhtin (2006), a palavra é neutra, mas, em um enunciado, sempre vem acompanhada de crenças e valores. Por mais que esteja acessível a todos os grupos sociais, ela se apresenta no centro do confronto de valores, interesses sociais e luta pela posse dos bens do planeta. Assim, os detentores do maior número desses bens usam seu poder sobre aqueles que não os detêm, a fim de mantê-los aliados de possuí-los.

A linguagem é um dos instrumentos socioculturais de apropriação e de expropriação, pois ela carrega os valores e as ideias de inclusão e de exclusão. Ao se apropriar da linguagem, o ser humano constrói sua vida social e tece as relações do lugar que ocupará dentro dela, assim como desenvolve percepções que definem os valores com os quais irá estabelecer relações nesse mundo. A escola, neste contexto, é, portanto, um local que pode contribuir para a exclusão ou inclusão na vida social.

Também para Orlandi (1998, p. 17) a linguagem é vista como ação, transformação, como um efetivo trabalho discursivo em “que tomar a palavra é um ato social com todas as suas implicações, conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidade etc.”

De uma forma simbólica, para falar sobre o tema, Cosson (2016) usa a metáfora do corpo e a mistura dos diferentes corpos que nos faz humanos para falar, especificamente, do nosso corpo linguagem e como o exercitamos de maneiras diferentes, constituindo, assim, nosso mundo por meio das palavras. Quanto mais as

utilizamos, maior é o nosso corpo linguagem, ou seja, maior é o nosso mundo. Segundo o autor,

[...] as palavras vêm da sociedade de que faço parte e não são de ninguém... Ao usar as palavras, eu as faço minhas do mesmo modo que você, usando as mesmas palavras, as faz suas. É por esse uso, simultaneamente individual e coletivo, que as palavras se modificam, se dividem e se multiplicam, vestindo de sentido o fazer humano. (COSSON, 2016, p. 16).

Essas possibilidades de uso da linguagem, das palavras, passam centralmente pela escrita, pois “a escrita é, assim, um dos mais poderosos instrumentos de libertação das limitações físicas do ser humano. O corpo/linguagem, o corpo/ palavra, o corpo/escrita encontram na literatura seu mais perfeito exercício.” (COSSON, 2016, p. 16). A prática da literatura explora a linguagem, seja a palavra falada ou escrita, construindo, assim, sujeitos que se constituem de um modo próprio ao utilizar a palavra. Nesse sentido,

[...] na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2016, p. 17).

Dessa forma, a literalidade não está apenas no texto, mas, sim, na maneira como ele é lido (ABREU, 2006). Cada um o lê e o interpreta a partir de um olhar diferente. O que direciona esse olhar? São as leituras anteriores, as expectativas de leitura, o conhecimento prévio que a pessoa tem do assunto, da obra, da época que foi escrito; tudo isso mudará a maneira como ele é lido. Ao ler,

[...] podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. [...] A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. (COSSON, 2016, p. 17).

Se a vida humana não nos permite viver todas as experiências que gostaríamos, sem correr riscos, e, se pela brevidade dessa vida, não nos seja possível

viver o número de experiências que gostaríamos, a literatura é uma experiência vicária e, por meio dela, vivemos a experiência dos outros. Por isso, é importante que, num primeiro momento de leitura a ser feita com alunos, as experiências se aproximem, pois, a aproximação com a situação vivida desencadeia o fenômeno de identificação entre leitor e texto e pode contribuir para a apreciação da obra. O leitor repensa sua vida imaginando que, talvez, algo análogo ao que está acontecendo com a personagem possa, também, ocorrer a si próprio (ABREU, 2006).

Ao apontar os alcances da literatura, Candido (2004), de acordo com a complexidade da natureza desses alcances, distingue três faces: construção de objetos autônomos como estrutura e significado; forma de expressão, manifestando emoções e visão de mundo; e forma de conhecimento.

Ao comentar a primeira classificação, reporta-se ao encaixe decorrente do caráter organizacional da obra, propondo que esse fator é que nos capacita a organizarmos nossa mente e sentimentos, nossa visão de mundo. O autor, nesse sentido, comente que

[...] a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como um todo articulado. Esse é o primeiro nível humanizador, ao contrário do que geralmente se pensa. A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar, em seguida a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental. (CANDIDO, 1972, p. 176).

Ao defender a organização do conteúdo, apresenta a ideia de que do caos originário que há no mundo de valores, imagens, afetos, problemas, discursos, culturas, o autor os sistematiza numa forma estética, ordena-os num sistema de relações que coloca ordem no caos. Pressupõe-se que o caos interior dos leitores, isto é, discursos, afetos, imagens, que não se conhecem e, por isso mesmo, não dialogam entre si, ou tenham dentro de si mesmos inimizades<sup>8</sup> que obrigam o leitor a ter dificuldades em relacionar-se, em estabelecer a interlocução dentro do seu próprio corpo e mente, possam ser ultrapassadas também se ordenados e a mensagem pode atuar.

---

<sup>8</sup> MIRANDA, S. de. *Poesias escolhidas: introdução, seleção e crítica de José V. de Pina Martins*. Lisboa: Verbo, 1969.

Assim, Candido (2004, p. 178) afirma que “[...] toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido”. Ao tirar os sentidos do caos e organizá-los na compreensão das pessoas, a literatura torna-se um direito inalienável da humanização e enriquecimento desse mundo que ajuda o leitor a tomar posições políticas, ideológicas, de crenças e valores presentes em nossa sociedade.

Como exemplo, temos a música que faz parte do ideário machista de nossa sociedade “Cabocla Tereza”, cantada por diversos artistas e muitas gerações,

[...] Há tempo eu fiz um ranchinho  
Pra minha cabocla morá  
Pois era ali nosso ninho  
Bem longe deste lugar.

No arto lá da montanha  
Perto da luz do luar  
Vivi um ano feliz  
Sem nunca isso esperá

E muito tempo passou  
Pensando em ser tão feliz  
Mas a Tereza, doutor,  
Felicidade não quis.

O meu sonho nesse oiá  
Paguei caro meu amor  
Pra mór de outro caboclo  
Meu rancho ela abandonou.

Senti meu sangue fervê  
Jurei a Tereza matá  
O meu alazão arriei  
E ela eu vô percurá.

Agora já me vinguei  
É esse o fim de um amor  
Esta cabocla eu matei  
É a minha história, dotor.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup>A música “Cabocla Tereza” foi composta por João Pacifico (Letra) e Raul Torres e gravada em 1936 pela primeira vez. Informações disponíveis em:  
<http://baudamusicasertaneja.blogspot.com/2015/10/cabocla-tereza-1944.html> Acesso: 05 de fev. 2018.  
<http://museudacancao.blogspot.com/2012/11/cabocla-tereza.html>. Acesso em: 05 de fev. 2018.  
<https://cultura.estadao.com.br/noticias/musica,leandro-carvalho-da-voz-a-joao-pacifico,20030106p810>  
Acesso em: 05 de fev. 2018.

Ao abordar a letra da música em sala de aula, serão apresentadas ao professor diversas possibilidades de trabalho que vão além de questões referentes à organização formal do texto e seus elementos linguísticos. Ela permitirá que se abordem formas de violência contra mulheres, sob o aval de uma sociedade toda que está cantando-a sem maiores questionamentos. O estudo do texto pode favorecer a reflexão do estudante diante dos acontecimentos, incitando-o a tomar posição ética, política e humanística diante deste fato que exerceu, e ainda exerce, influências sobre a vida social contemporânea.

Ainda sobre humanização, Candido (2004) aponta que humanização ela é

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Infelizmente vemos, hoje, que essas características, tidas como essenciais para o encaminhamento e confirmação do processo de humanização das pessoas, estão sendo negadas para a maior parte da população.

Diversos são os fatores que podemos elencar que fazem com que as pessoas se tornem menos compreensivas e abertas para um olhar mais sensível no que se refere à natureza e aos nossos semelhantes. Podemos citar, dentre eles, fatores econômicos, que impossibilitam a grande parte da população o acesso à informação, à cultura e aos outros meios que visam a desenvolver a percepção e a sensibilidade.

Também está neste contexto a negação do acesso à Literatura nos bancos escolares, por falta de bibliotecas, ou acervo muito pequeno que não consegue abranger o grande número de alunos por turma. Podemos ainda mencionar fatores relacionados à metodologia do trabalho do professor em sala de aula, que são também influenciados por fatores internos e externos ao meio escolar, que definem e delimitam, muitas vezes, o alcance e a visibilidade do trabalho com a literatura no meio escolar.

A pretensão, aqui, fazer nenhum julgamento dos professores, mas, sim, afirmar, como já citamos e temos vivências práticas sobre o fato de haver uma



adaptação do trabalho escolar de acordo com a realidade de cada escola e as exposições teóricas e reflexivas que o professor é exposto durante o seu processo de formação antes e durante o desenvolvimento de seu trabalho, muitas vezes não são aproveitadas no cotidiano escolar. Disso resulta que nem todos têm o conhecimento, a destreza e a sensibilidade para desenvolver atividades pedagógicas com a Literatura como um processo de humanização, conforme apontado por Candido (2004).

O autor, também explana suas proposições ao fazer um paralelismo da relação entre a literatura e os direitos humanos, de dois ângulos diferentes: primeiro, como necessidade universal – pois a literatura dá forma aos sentimentos e a visão do mundo e, depois, por permitir a organização do nosso mundo do caos interior, portanto, humaniza-nos –, segundo, como instrumento consciente de desmascaramento de situações de restrição aos direitos humanos. “Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.” (CANDIDO, 2004, p. 186).

Ao entrar em contato com o texto literário, identificamo-nos com o humano que há em nós, no semelhante e na sua humanidade. Constituímo-nos como seres humanos, integrantes de uma sociedade que, também, é formada por nós e pelas ações que nela praticamos ao sermos sua parte integrante e por ela constituída. Entendemos isso como uma relação de interdependência na qual o meio em que estamos inseridos precisa da nossa participação para se constituir como tal, sem essa participação ele não seria o mesmo. Ao mesmo tempo, nós fazemos parte de um meio social, um meio no qual nos constituímos como seres pensante através das experiências que vivenciamos. Através da literatura podemos, ainda, viver outras experiências de expressão, sentimento, emoção, sem deixar de sermos nós mesmos (COSSON, 2016).

Vemos, assim, a Literatura como bem incompressível, constituinte do processo de humanização. Esse processo pelo qual todos deveriam ser expostos passa, também, pelo trabalho do professor de Língua Portuguesa e Literatura que apresenta a palavra, a leitura e o mundo à criança, ao adolescente e ao jovem de nossa sociedade. Esse é um processo sequencial que, à continuação, abordamos neste texto.

## 1.2 A LEITURA DA LITERATURA NA ESCOLA: DA ALFABETIZAÇÃO AOS LETRAMENTOS

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 2005, p. 11).

O termo *letramento* é um conceito de 1980, há pouco introduzido na área da Educação. Tanto assim que, recentemente, começou a ser dicionarizado. Ao refletir sobre ele, temos como referência Soares (1999), quando discorre sobre o surgimento de novas palavras, que “são criadas quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos.” (SOARES, 1999, p. 16). A autora faz um questionamento: “Que novo fato, ou nova ideia, ou nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social trouxe a necessidade desta nova palavra *letramento*?” (SOARES, 1999, p. 16).

Vejamos, há outras palavras familiares neste campo semântico que conhecemos e que nos remetem a reflexões sobre seu sentido. Contudo, a ausência do termo no dicionário *Aurélio* escrito, e a presença dele num dicionário da língua portuguesa, editado há mais de um século, o Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, 1881, apresenta-nos uma definição diferente daquela que hoje se atribui.

Segundo pesquisadores brasileiros, a palavra, como versão da palavra do termo da língua inglesa *literacy*, que vem do latim *litera* (letra), com sufixo *cy*, denota um

[...] estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 1999, p. 17).

Assim, definida a palavra *literacy*, temos nossa versão para ela, a palavra *letramento*. Letra, do latim *littera*, e o sufixo “mento”, que denota o resultado de uma ação. Desse modo,

[...] letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. (SOARES, 1999, p. 18).

Historicamente, na Língua Portuguesa, já tínhamos a palavra alfabetismo, dicionarizada, inclusive. Contudo, até 1940, antípodas a ela, tínhamos o termo analfabetismo, para com ele designar pessoas que não tinham domínio algum do alfabeto e não eram capazes de rabiscar o próprio nome num documento. As que sabiam fazê-lo eram tidas como alfabetizadas, embora um grande percentual delas fosse incapaz de ler uma receita culinária e de escrever para além dessa fase necessária, mas rudimentar de escrever além do próprio nome (BRASIL, 2012).

Depois de 1950, pesquisas sobre esse problema levaram à ampliação do conceito de alfabetizado, considerando que o processo de alfabetização de uma pessoa não poderia ficar restrito ao domínio do alfabeto, à decodificação do alfabeto, ao conhecimento e memorização das letras que o compõe, à formação das sílabas, das palavras. Uma pessoa alfabetizada deveria saber compor frases, orações períodos e textos. Pesquisadores afirmam que

[...] até 1940, eram consideradas alfabetizadas aquelas pessoas que declaravam saber ler e escrever e que, para comprovar essa declaração, escreviam seus próprios nomes. A partir dos anos 1950 e até o último Censo (2000), os instrumentos de avaliação sofreram alteração e passaram a considerar como alfabetizados aqueles que diziam ser capazes de ler/escrever um bilhete simples. Essa mudança resultou na ampliação do conceito de alfabetização, que passou a envolver o uso da leitura e da escrita inserida sem uma prática específica de escrita. (MORAIS; ALBUQUERQUE, s. d., s.p.).

Vemos aqui que, a partir dos anos 1950 até o Censo de 2000, a percepção da complexidade do que quer dizer alfabetizado impôs deslocamentos ao entendimento anterior que passou a sofrer alterações e que resultou numa ampliação do conceito de alfabetização, passando a ser considerados como alfabetizados aqueles que se diziam capazes de ler e escrever um bilhete simples.

Entretanto, essa ampliação trouxe à baila um problema que assombra todos os países do mundo e dele se originou o conceito de “analfabetismo funcional”. Com ele os países adiantados problematizaram o fato de que, mesmo em nações que apresentavam índices de analfabetismo zero, havia pessoas que, ao concluírem os primeiros anos de escolaridade, não eram capazes de utilizar a leitura e a escrita em atividades corriqueiras, como escrever, ler ou entender um bilhete. Ou seja, o fato de

serem alfabetizados não lhes assegurava o exercício de práticas de leitura e escrita, e isso ocorria em países que as consideram essenciais para o exercício da cidadania.

Ao chegarmos ao atual sentido de letramento, podemos dizer que não basta apenas dominar a técnica da leitura e da escrita, é preciso saber utilizá-la nas diversas práticas sociais e culturais em que estamos inseridos; isso é letramento, assim como consideramos inócuas as discussões sobre letramento que desconsiderem as práticas socioculturais.

Ao citar a relação do letramento com a prática social e a preocupação que a cultura escrita engloba, podemos afirmar que ela tem sido foco de pesquisas que envolvem profissionais de várias áreas, diferentes países e línguas. Dentre eles podemos abordar as contribuições de Street (2014) que tem influenciado no que se refere aos novos estudos sobre letramento e sua compreensão como prática social.

O autor tece uma crítica “sobre os efeitos cognitivos do letramento e da visão dicotômica entre fala e escrita” (STREET, 2014, p. 9). O autor aponta que é necessária uma reflexão de como a sociedade atual, entidades que promovem avaliações, políticas públicas, centrem suas reflexões naquilo que “reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos” (STREET, 2014, p. 9) de forma homogênea e independente do contexto social no qual estão inseridos. Esta seria denominada como uma perspectiva “autônoma”, a qual é criticada por centrar-se somente no sujeito. Como alternativa, o autor aponta que

[...] parte da tendência atual rumo a uma consideração mais ampla do letramento como práticas sociais, focalizando a natureza social da leitura e da escrita e o caráter múltiplo das práticas letradas, valendo-se de perspectivas transculturais... propõe um modelo “ideológico” de letramento, que reconhece que as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como letramento e nas relações de poder a ele associadas. (STREET, 2014, p. 13).

Assim, iluminados com estas concepções teóricas e o modelo ideológico proposto, ampliamos nossas reflexões sobre a importância em entender que as práticas letradas são, também, frutos da cultura, da história e dos discursos, não somente centradas no indivíduo e no desenvolvimento individual de práticas de letramento baseadas somente em suas próprias capacidades cognitivas.

Outro tópico importante a ser lembrado sobre o termo letramento é que ele faz referência, até mesmo, às pessoas que não dominam a técnica do ler e do escrever, mas são consideradas letradas, quando, no meio em que vivem, elas dominam técnicas que lhes permitem o pleno convívio social. (SOARES, 1999).

O que acontece é que temos em nossa realidade a necessidade de quantificar, gerar índices sobre taxas de alfabetização, seja por questões econômicas, sociais, educacionais ou políticas. O que tem se observado é a mudança de postura na geração dos dados. Antes, era medido o simples índice de alfabetização (quem soubesse escrever seu nome era considerado alfabetizado). Atualmente, essa prática vem mudando, as perguntas estão sofrendo ajustes e, por exemplo, quando se faz a pergunta: “você sabe escrever um bilhete?” a intenção é apontar o sujeito que sabe, ao menos, escrever um bilhete, ou seja, uma tentativa de descobrir quem é alfabetizado e qual seu nível de letramento, qual sua capacidade de uso desse conhecimento em pequenas necessidades do dia a dia. “Há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural.” (SOARES, 1999, p. 49).

Se compararmos tipos e níveis de letramento gerados pelas pesquisas no Brasil, que muitas vezes ainda estão atrelados simplesmente às taxas e níveis de alfabetização, com a forma de avaliação de sujeitos letrados em outros países desenvolvidos, estamos muito aquém nessa caminhada. Contudo, temos de valorizar o caminho já percorrido, debates e material produzido no que diz respeito ao tema alfabetização e letramento.

De acordo com Santos (2007), a partir da década de 1980, pesquisadores de diferentes campos tomaram como temática e objeto de estudo a leitura e seu ensino, buscando redefini-los. Muitas contribuições foram importantes para compreender e redefinir o conceito de alfabetização, que era, até então, centrado na memorização. Nos últimos vinte anos, a atualização do conceito de alfabetização, aproxima-se da proposição de que os alunos precisariam compreender como o sistema alfabético funciona, começou a ser vinculado ao fenômeno do letramento.

Se formos analisar historicamente o processo de alfabetização e como ocorreu o processo de escolarização, Santos (2007) aponta a relação com o início da industrialização e a necessidade de força de trabalho com disciplina e competências

escolares e de grupos de pessoas que viam na escolarização parte de seu desenvolvimento pessoal.

Porém, essa escolarização e início da criação de métodos de ensino, passaram cada vez mais a desvincular a escrita de textos que fazem parte da vivência cotidiana do povo, tratando a linguagem como fenômeno linguístico abstrato, utilizando palavras e frases descontextualizadas, sendo que, quando a alfabetização estava ocorrendo na família, entre vizinhança e/ou grupos religiosos, eram utilizados textos que faziam parte de seu meio de convivência – sejam eles bíblicos ou, como pesquisadores revelaram a presença de vários gêneros, “a carta pessoal, diários, notas, registros, livros, folhetos e almanaques como parte essencial da vida cotidiana das populações já no século XVIII.” (SANTOS, 2007, p. 25).

Letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender-se, lendo ou escrevendo (delinear o mapa de quem você é), e é descobrir alternativas e possibilidades, descobrir o que você pode ser. (SOARES, 1999, p. 43).

Ser letrado é participar, interagir com a sociedade na qual se convive, sentir-se parte dela e, por muitas vezes, ser a favor ou contra conceitos e preconceitos existentes. Essa sociedade cada vez mais exige conhecimentos múltiplos, ou seja, também a leitura da linguagem e de textos não verbais, aqueles que são compostos por outros tipos de signos que não os verbais – signos visuais; sonoros; táteis gustativos e olfativos, tais como: imagens; sons; distintas texturas; sabores e odores, enfim, *multiletramentos*.

Reconhecemos, desse modo, “[...] que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente.” (SOARES, 2004, p. 16). Agregamos a esses conceitos e metodologias necessárias ao seu desenvolvimento a emergência em refletir sobre o termo *multiletramento* que também traz atuais necessidades, uma reflexão cuidadosa sobre como trazer esses tópicos para sala de aula, como ensinar, como os alunos vão aprender, dentre outras.

Podemos citar, como exemplo, o que Daley (2010, p. 483) explicita sobre o mundo do entretenimento, afirmando que “eles acreditam que imagens e sons [...] podem ser tão importantes para criar conhecimento e comunicar ideias quanto passar informações por meio de textos escritos.” Sabemos que temos variadas ferramentas

de ensino, tendo em vista o caráter múltiplo das práticas letradas, contudo, muitas vezes, essas fontes de conhecimento e informação ficam fora dos muros da escola, não fazendo parte das vivências da sala de aula. São valores que terão que ser mudados para que, realmente, haja essa mudança de paradigmas de ensino, principalmente no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa.

Para que possamos garantir que os diversos tipos de letramentos sejam levados aos nossos alunos, temos que refletir sobre nossas práticas de ensino, “especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais.” (STREET, 2014, p. 9). Somente assim estaremos proporcionando aos educandos a possibilidade da abertura de caminhos para que possam desenvolver outros. É importante entender o letramento como habilidades que vão além da leitura e da escrita, pois passam pela formação social dos alunos.

Entendemos, assim, que essas práticas de ensino devam passar pelo texto literário, conforme afirma Soares (2006) quando esclarece que isso é possível através da adequada escolarização do texto literário. Tornar esse ensino uma prática significativa deve ser prioridade de nossas escolas. Soares (2006) comenta em suas reflexões que

[...] distinguimos entre uma escolarização adequada e uma escolarização inadequada da literatura: adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que se quer formar; inadequada é aquela escolarização que deturpa, falsifica, distorce a literatura, afastando, e não aproximando, o aluno das práticas de leitura literária, desenvolvendo nele resistência ou aversão ao livro e ao ler. (SOARES 2006, p. 47).

Ao considerarmos essa situação, cabe mencionar que “o processo de letramento literário se faz via textos literários [...] como forma de assegurar seu efetivo domínio. Seja aquele oferecido pela escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.” (COSSON, 2016, p. 12).

Práticas de ensino com o texto literário são constantes, entretanto, verificamos em nossa prática como pesquisadores que elas, por muitas vezes, ficam condicionadas à análise dos aspectos estruturais do texto ou ao estudo de pontos gramaticais. Para que essas atividades com o texto literário não se reduzam a meras

práticas que fiquem restritas à escola, o professor deve favorecer vivências de leitura que possibilitem que o aluno dialogue com o texto, havendo uma interação entre leitor, autor e texto, ou seja, incentivar o desenvolvimento de um papel ativo do leitor com o texto. Essa, assim, será uma atividade que promove o letramento literário.

O ensino da literatura vem sendo questionado e sua relação com a educação vive momentos de dúvidas. Isso ocorrer, primeiramente, em relação à metodologia com ênfase na cronologia que vem sendo aplicada e vem apresentando várias faces, sendo dividida segundo a faixa etária do leitor e os níveis de ensino.

Nas observações da realidade escolar que temos empreendido desde o início da pesquisa aqui apresentada, vemos que, no ensino fundamental, a literatura engloba qualquer texto que apresente proximidades com a ficção ou poesia, de acordo com a temática ou a linguagem apresentada, com textos curtos, contemporâneos e divertidos como, por exemplo, crônicas, textos de jornais, dentre outros, com exercícios que levam ao fato de sua leitura acabar restrita à sala de aula somente.

No ensino médio, o ensino de literatura tem se limitado à história da literatura brasileira, como uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados bibliográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional.

Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem, prioritariamente, para comprovar as características dos períodos literários antes nomeados (COSSON, 2016). Contudo, há necessidade de ir além para promover o letramento literário, pois

[...] no ato da leitura está envolvido bem mais do que o movimento individual dos olhos. Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço. (COSSON, 2016, p. 27).

A escolha de um livro, por mais que seja livre, sempre é conduzida por vários fatores mesmo tendo o leitor como ponto de orientação. São dicas de amigos, resenhas lidas, organização dos livros nas livrarias, prestígio do autor, interesses econômicos, dentre outros.



Na escola, há também outros fatores que determinam a seleção dos textos literários: os programas (currículos) de acordo com os fins educacionais desejados; a faixa etária escolar, avaliando a legibilidade dos textos; as condições oferecidas para leitura na escola; biblioteca, funcionários; o acervo de leituras do professor, que tende a indicá-las a seus alunos.

A leitura dos cânones literários não era questionada, era tradição. A partir do momento que cânones são questionados por movimentos que denunciam questões de gênero, classe e etnia, esse cenário vem apresentando diversas direções.

Há professores que mantêm sua prática intacta, acreditando que há “essencialidade literária nas obras canônicas que não pode ser questionada” (COSSON, 2016, p. 33) e outros que defendem “a contemporaneidade dos textos” (COSSON, 2016, p. 33), uma leitura mais acessível que ajuda a quebrar a resistência dos alunos.

Apesar disso, uma direção que tem se tornado muito popular “defende a pluralidade e a diversidade de autores, obras e gêneros na seleção de textos” (COSSON, 2016, p. 33), tendência que vem apoiada por documentos oficiais que regem o ensino da área da linguagem e facilitada pela grande variedade de títulos disponibilizados. Assim, o professor quebra com uma hierarquia tradicional pré-definida, buscando refletir questões da sociedade da qual ele faz parte.

O autor aponta que essas três proposições não podem ser tomadas isoladamente, pois não alcançarão o que se almeja. Não podemos abandonar o cânone, pois, por mais que traga preconceitos, aponta nossa herança cultural e temos que dialogar com ela “seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la.” (COSSON, 2016, p. 34).

É muito importante que o professor utilize o texto literário em sua integridade, considere o conhecimento prévio do aluno e seu ritmo, explicitando e desenvolvendo em sala habilidades de leitura que sirvam de suporte para a compreensão do texto e formando leitores que utilizem esses conhecimentos em seu contexto social.

Ao se evidenciar a necessidade de sistematização do planejamento das atividades de leitura literária na escola, um grupo de pesquisadoras preocupadas em como fazer esse conhecimento chegar à sala de aula buscou estabelecer algumas indicações. Entre eles estava já a professora Maria da Glória Bordini (apud ZILBERMAN, 1991, p. 104) que sempre defendeu que

[...] estimular atividades sensibilizantes, preparatórias; desenvolver as capacidades de ler e escrever, como formas de apreensão do mundo; aproximar o texto da realidade psicológica e social do aluno, como meio de refinamento cognitivo e emocional, bem como socializador; valer-se da tradição literária para o conhecimento da herança cultural, condição indispensável para a atuação inovadora e criadora do aluno em termos existenciais; apurar o senso crítico do jovem leitor em relação aos textos que consome, a fim de que estes lhe abram caminho para a avaliação da realidade e de sim mesmo, e para a adoção de opções existenciais com base em seu julgamento.

Enxergamos assim, a escola, como uma instituição empoderada para a disseminação dos conhecimentos historicamente constituídos e é um dos espaços mais preciosos para construção do sujeito e constituição da sociedade. É por meio da linguagem, pois, que se definirão as ideias dominantes em determinadas sociedades e podem proporcionar ao aluno momentos de reflexão para que percebam as desigualdades de gênero e os discursos que disseminam conceitos e valores que favorecem somente a determinados grupos.

Na formação do leitor, uma das atividades que consideramos relevante são as leituras temáticas que, pela abordagem a um tema específico feita por meio de uma variedade de textos em diferentes linguagens oportunizam ao leitor o aprofundamento de posições e opiniões do tema posto em tela. Alguns aspectos relacionados a esta prática são o tópico a ser discutido a seguir.

### 1.3 LEITURAS LITERÁRIAS TEMÁTICAS À FORMAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO: AS REPRESENTAÇÕES DA MULHER E DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO

Basta uma crise política, econômica e religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados. (BEAUVOIR, 1980, p. 29)

Vivemos em tempos sombrios em que o avanço das forças conservadoras sobre o conjunto de direitos que haviam sido conquistados pelas mulheres, professores, trabalhadores, negros e outros segmentos explorados se faz constante. Momento em que começam a despontar ações de cerceamento das atividades

artísticas e acadêmicas, como a exposição cancelada no Santander<sup>10</sup>, a performance no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MAM/SP)<sup>11</sup>, os protestos contra a visita de Judith Butler<sup>12</sup> e a ênfase dada pelo Ministro da Educação ao afirmar o absurdo do “sem ideologia de gênero” no discurso feito em rede nacional para anunciar a aprovação da Base Nacional Comum Curricular<sup>13</sup> (MENDONÇA, 2018).

As constantes tentativas de censura e os ataques à autonomia intelectual e às artes, impostos até por vereadores às escolas municipais<sup>14</sup>, retirando delas, os livros que tivessem a palavra gênero, alertam-nos para o fato de que quanto mais nos calarmos, mais arbitrariedades desse e de outros quilates irão se espalhar.

Ao referir-se à escola, instituição que definitivamente reúne toda a diversidade que encontramos em nossa sociedade, Louro (1997) aponta que,

[...] a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através dos seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos [...] Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo,

<sup>10</sup> Informações disponíveis em: <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2017/09/santander-pede-desculpas-e-cancela-exposicao-cultural-em-porto-alegre.html> Acesso em: 05 de mar. 2019.  
[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425\\_555164.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/11/politica/1505164425_555164.html) Acesso em: 05 de mar. 2019.

<sup>11</sup> <http://www.infoartsp.com.br/noticias/entenda-a-polemica-da-performance-de-wagner-schwartz-no-mam/> Acesso em: 05 de mar. 2019.

<sup>12</sup> Informações disponíveis em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2017/11/1933437-manifestantes-pro-e-contra-judith-butler-protestam-no-sesc-pompeia.shtml> Acesso em: 05 de mar. 2019.

<sup>13</sup> Informações disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/58731-em-pronunciamento-ministro-da-educacao-mendonca-filho-destaca-homologacao-da-bncc>

<sup>14</sup> Informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/vereadores-mantem-veto-a-lei-para-proibir-ideologia-de-genero-em-sobral.ghtml> Acesso em: 05 de mar. 2019.

<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/projeto-de-lei-que-veta-discussao-sobre-genero-em-escolas-e-enviado-a-prefeitura-de-jaragua-do-sul.ghtml> Acesso em: 05 de mar. 2019.

<https://g1.globo.com/pr/norte-noroeste/noticia/2018/09/13/camara-de-londrina-aprova-projeto-que-proibe-abordagem-de-questoes-de-genero-em-escolas.ghtml> Acesso em: 05 de mar. 2019.

<https://www.gazetadopovo.com.br/blogs/joao-frey/2018/09/17/vereadores-querem-proibir-debate-sobre-genero-nas-escolas-de-curitiba/> Acesso em: 05 de mar. 2019.

para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 1997, p. 58).

Muitas vezes, envolvidos nas tramas do nosso dia a dia, esquecemos que promovemos a perpetuação de modelos de padrão social sexista sem colocá-los em questionamento ou simplesmente tornando invisíveis temas importantes, não permitindo, assim, que nosso aluno se reconheça nesses modelos, questione esses padrões, valores, hierarquias a nós instituídas no decorrer dos anos. Toda e qualquer atitude que tomamos, palavras que enunciamos são modelos e padrões de comportamentos, atitudes, aprendizagem que desejamos que sejam seguidos por nossos alunos. Ao repetirmos sempre o mesmo, estaremos privando grupos de se sentirem parte desta instituição de ensino.

Para iniciarmos o debate sobre esses padrões, no caso específico deste trabalho sobre padrões de gênero que se eternizam entre nós, será necessária uma breve retomada histórica dos processos de produção de sentido e entendimento de conceitos, a respeito da questão sobre a qual nos dispomos a refletir. Tal assunto com o passar dos anos, vem sendo alvo de investigação e tem sido discutido por vários(as) teóricos(as) que tanto têm contribuído com suas ideias para a ampliação de seu entendimento. Assim, também nos é possível tomar posicionamentos frente aos espaços, delimitados a nós, mulheres, em nossa sociedade, bem como constituirmo-nos como sujeitos produtores de nosso próprio discurso.

Assim, buscamos sustentação, primeiramente, nos estudos e contribuições de Joan Scott (1989) – uma das mais importantes teóricas sobre o uso das categorias de gênero em história – que, em seu texto *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, inicia a discussão tecendo comentários sobre o sentido das palavras. Ela afirma que “os que se propõe a codificar os sentidos das palavras lutam por uma causa perdida, porque as palavras, como as ideias e as coisas que elas significam, tem uma história.” (SCOTT, 1989, p. 2).

Com o passar dos anos, há um deslocamento de sentidos das palavras na história, produzindo novas formações discursivas e constituição do sujeito. Ao ter em mente essa afirmação, ela passa a refletir sobre teorias que aspiram estabelecer o sentido da palavra gênero, as quais foram sendo adaptadas, reanalisadas, sempre tendo novas contribuições ao levar em conta, também, as mudanças na vida das

peças e das relações sociais existentes, bem como a partir do fortalecimento de grupos de minorias ou grupos oprimidos, em cada época.

Podemos citar, como exemplo disso, o uso recente do termo pelas feministas que

[...] começaram a utilizar a palavra “gênero” mais seriamente, no sentido mais literal, como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos. [...] No seu uso mais recente, o “gênero” parece ter aparecido primeiro entre as feministas americanas que queriam insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. O gênero sublinhava também o caráter relacional das definições normativas das feminilidades (SCOTT, 1989, p. 02).

Nessa tentativa de definição e compreensão do uso da palavra “gênero” sugere-se o entendimento dela em nosso meio de forma recíproca, entre homens e mulheres, não devendo ser feitas compreensões separadas para que não se corra o risco de que estudos femininos sejam centrados em uma visão da mulher de forma muito restrita e que continuem tendo somente a visão determinista quanto ao seu gênero, mulher.

Também contestando o determinismo biológico, temos a contribuição de Simone de Beauvoir (1980) que afirma:

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. (BEAUVOIR, 1980, p. 9).

Expressões utilizadas mostram a inferiorização atribuída às mulheres, manchando nossa história, que sempre colocou a mulher como *O outro*. Sabemos que para existir “O outro” tem que existir “O um” e o produto dessa ideia, e de muitas outras que se assemelham a ela em seu caráter fragmentário, perpetua-se até os dias de hoje. O destino da vida das mulheres não pode, de forma alguma, ser determinado pelo fato de ter nascido com esse sexo. Ser livre, poder designar suas ações – sejam elas referentes à família, momentos de lazer, estudo, sem medo de ser julgada e

apontada como subversora de regras a tantos anos seguidas pelas mulheres da sociedade – é fato primordial para constituição de nosso caráter.

Esses são fatos que trazem muita insegurança, contradições internas para a vida das mulheres que, muitas vezes, mesmo vendo, lendo, assistindo a práticas de resistência de outras mulheres no dia a dia deixam-se vencer pela dominação ideológica historicamente estabelecida. Sobre a relação desigual de poder, Bourdieu (2015), aponta que há, mesmo que de forma inconsciente, impensada, “invisível”, uma aceitação do grupo dominado.

Sobre a ideia de que não seria ideal compreender essa relação histórica separadamente, da constituição do imaginário do sujeito, mulher e homem, Nathalie Davis (1975, apud SCOTT, 1989) argumenta que

[...] deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens quanto das mulheres, e que não deveríamos trabalhar unicamente sobre o sexo oprimido, do mesmo jeito que um historiador das classes não pode fixar seu olhar unicamente sobre os camponeses. Nosso objetivo é entender a importância dos sexos dos grupos de gênero no passado histórico. Nosso objetivo é descobrir a amplitude dos papéis sexuais e do simbolismo sexual nas várias sociedades e épocas, achar qual o seu sentido e como funcionavam para manter a ordem social e para mudá-la. (DAVIS, 1975, apud SCOTT, 1989, p. 03).

Certamente, entender, ler, descobrir sentidos e esclarecer o pensamento sobre como as relações de gênero e o simbolismo sexual processaram-se historicamente no ideário de homens e mulheres faz-se necessário para compreendermos como elas pautam-se atualmente.

Nesse sentido, “inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais [...] tal metodologia implica não só em uma nova história das mulheres, mas em uma nova história.” (SCOTT, 1989, p. 03). Certamente, esta história vai depender de como o “gênero poderia ser desenvolvido como categoria de análise.” (SCOTT, 1989, p. 03). Logo a história das mulheres deveria estar, segundo Scott (1989), correlacionada com a história política e econômica da nossa sociedade e não separada e associada somente à história da família.

Scott também fala como vem acontecendo o estudo do gênero sob duas categorias de análise utilizadas pela maioria dos historiadores, mencionando que

[...] a primeira é essencialmente descritiva, isto é, ela se refere à existência de fenômenos ou realidades sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade. O segundo uso é de ordem causal, ele elabora teorias sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando entender como e porque aqueles tomam a forma que eles têm. (SCOTT, 1989, p.06).

O problema das abordagens descritivas é não questionar os conceitos dominantes como forma de debilitá-los e, conseqüentemente, transformá-los. Já a teoria de análise é um desafio, pois tem a grande responsabilidade de entender as relações de gênero na história e associá-las com o presente.

Recentemente o uso da palavra mulher, como forma de tentar maior aceitabilidade ou dissociá-la de questões políticas e lutas feministas passou simplesmente a ser substituído como sinônimo da palavra gênero, talvez para ter maior aceitabilidade por não parecer uma ameaça crítica. O termo gênero passou a ser igualmente utilizado para referir-se tanto às informações sobre as mulheres quanto para os homens, bem como para designar as relações sociais entre os sexos, rejeitando justificativas biológicas como maneira de indicar construções sociais sobre qual é o papel do homem e da mulher e, segundo essa definição, gênero seria uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado.

Gênero tornou-se uma palavra útil e seus usos serviram para mapear um novo terreno, contudo, sem força para interrogar e mudar paradigmas históricos existentes. Conscientes deste problema, teóricas feministas demandaram esforços para definir, então, teorias para explicar o conceito de gênero. (SCOTT, p.07 e 08)

Nesse contexto da evolução dos estudos, destacamos três proposições teóricas apontadas por Scott (1989, p. 09), sendo

[...] a primeira, um esforço inteiramente feminista que tenta explicar as origens do patriarcado. A segunda se situa no seio de uma tradição marxista e procura um compromisso com as críticas feministas. A terceira, fundamentalmente dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas das relações de objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito.

Dentre as tentativas de explicação das origens do patriarcado há uma, um tanto quanto perturbadora, posta na afirmação do “desejo dos homens de transcender a sua privação dos meios de reprodução da espécie.” Havendo assim a “necessidade

de o macho dominar as mulheres.” (SCOTT, 1989, p. 9). Outras hipóteses afirmam que a chave está na importância da reificação da sexualidade.

Estas explicações, e outras que se baseiam nas diferenças físicas apenas, são problemáticas, pois são inerentes à esfera biológica do ser humano, deixando de lado a historicidade e a constituição cultural do gênero.

Já as teóricas de tradição marxista são guiadas por uma teoria da história, mas as limitações aconteceram por tentarem explicações materiais para gênero, o patriarcado e o capitalismo, que são dois domínios distintos, mas em interação. Desta forma, explicações para a origem e a transformação dos sistemas de gêneros estariam associadas às mudanças dos modos de produção. Assim, o patriarcado vai mudando conforme mudam as relações de produção, com isso as questões econômicas mostram-se prioritárias.

Outro ponto também citado pela teórica é que as exigências da reprodução biológica influenciam a divisão sexual do trabalho, podendo essa análise ser também questionada, pois essas relações são ainda anteriores ao capitalismo.

Por mais que teorias tenham tentado estabelecer um nexos casual entre os sistemas econômicos e o constructo gênero as tendências teóricas mais abrangentes e atuais enfatizam o caráter sócio histórico das relações e, conseqüentemente, as relações culturais e econômicas de modo de produção. Autores também centraram seus esforços nos debates sobre a sexualidade e sobre a questão dela ser influenciada pelas questões históricas, sociais e econômicas da vida social, considerando que o ser humano é um ser de cultura, e que suas pulsões passam pelo viés da vida em sociedade, para nela forjar seu *ethos*, sua afetividade e sua estrutura psíquica.

Conforme nos mostra Scott (1989), esse pensamento sobre a sexualidade apontado por feministas marxistas americanas - influenciadas também pelo filósofo francês Michel Foucault - centraram preocupações sobre “a política da sexualidade”, apontando a questão da causalidade. Contudo há falta de “unanimidade analítica”, cujas causas defendidas são ora de ordem social, econômica, política, de estruturação psíquica, ideologia, a cultura, a psicologia.

Notamos que hoje, pesquisadores voltam sua análise para uma ou outra teoria, psicanálise ou marxismo. Nesta a categoria gênero sempre tratada como subproduto das relações econômicas, naquela há uma diferenciação entre as escolas, de acordo



com cada teórico ou de acordo com quem as aplica. A escola Americana em sua teoria de relações de objeto tem suas vertentes em Chodorow e Gilligan. A escola francesa embasa-se no estruturalismo e pós-estruturalismo de Freud, bem como em Jacques Lacan e sua teoria da linguagem.

A preocupação das duas escolas está voltada para as etapas de desenvolvimento da criança e a formação da identidade de gênero. Assim, é crucial a relação da criança com o objeto, bem como sua relação com a linguagem e a significação.

Outro ponto também divergente refere-se às reflexões sobre o inconsciente “que para Chodorow é, em última instância, suscetível de compreensão consciente enquanto para Lacan não o é. Para as lacanianas o inconsciente é um fator decisivo na construção do sujeito.” (SCOTT, 1989, p. 14).

O que podemos verificar é que a oposição homem x mulher tem permeado as discussões quanto às diferenças de gênero existentes historicamente em nossa sociedade. Mas, justamente, por existir somente nessa oposição binária “as preocupações teóricas relativas ao gênero como categoria de análise só apareceram no final do século XX.” (SCOTT, 1989, p.19) Somente então, feministas contemporâneas têm buscado integrar o termo em suas discussões e em teorias já existentes, buscando explicar as desigualdades existentes.

A história das mulheres na filosofia contribui para a escrita de uma história do silêncio, uma história do recalque, mais do que do esquecimento. Não basta - para fazer justiça ao passado - fazer uma lista dos nomes que constituíram essa história como se pudéssemos, por um artifício de arquivo, dar sentido à memória e resgatar ou enterrar simbolicamente nossas mortas e injustiçadas. A produção do futuro, sua invenção, depende dos gestos de retomada, resgate, salvação, do presente. A ação reflexiva - declarada no feminismo - precisa atingir a todos os envolvidos com a espécie humana (TIBURI, 2009, s/n)<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Trecho de parte da palestra de Marcia Tiburi realizada em “Atividade especial inserida na programação da XI Mostra Sesc Cariri de Cultura”, realizada entre os dias 13 e 20 de novembro de 2009, no “Seminário Arte & Pensamento - a reinvenção do nordeste”, promovido pelo Departamento Regional do Sesc no Ceará. Tal evento teve como objetivo problematizar as produções artísticas e culturais do Nordeste nos dias atuais. De acordo com a organização do Seminário, as discussões não se centraram num vetor identitário e regionalista, mas se buscou analisar as condições históricas nas que se forjou aquilo a que se costuma chamar de “Nordeste”, indo além dos velhos estereótipos. O Seminário se baseou nas artes: o cinema, a música, a literatura, as intervenções urbanas, a arte/mídia. Enfim, procurou considerar a multiplicidade de produções do que se vem realizando na região. Desta forma, acredita a organização do evento, que, talvez, o Nordeste e o nordestino não sejam o instante

Na sequência, apresentamos alguns aspectos referentes à metodologia empregada para a realização desta pesquisa e a construção do texto que dela resultou.

---

primeiro do processo de produção, mas o lugar de ancoragem ou território, pousada, em que se reinvestem as forças do processo criativo - sempre este voltado para fora, num flerte renovado com os devires do mundo. Um exemplo disso é a imagem que é construída sobre a mulher nordestina. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/editorias/2.804/ruptura-do-feminino-1.588124> Acesso em; 04 de dez. 2018.

## 2 METODOLOGIA

O ensino-aprendizagem mais profundo e renovador é o investigativo, forjado e renovado pelo processo de pesquisa. O caminho da pesquisa é um caminho sem retorno, é um doce “vício”; quem o experimenta não volta mais ao ensino-aprendizagem doutrinário, à fórmula final e misteriosa, ao produto acabado e revelado. “Viciado” no ensino-aprendizagem investigativo e autônomo, nos processos metodológicos criativos, o estudioso tudo quer experimentar, tudo indaga, sobre tudo questiona. O espírito investigativo se volta para o ainda não conhecido, isto é, para o futuro da ciência e não para o seu passado. (NOSELLA, 2000, p. 3).

Talvez o capítulo da metodologia seja o que mais exija do pesquisador. Basta lermos o que foi escrito a respeito de sua escrita em grande parte das diversas monografias, dissertações e teses publicadas para aquilatarmos o quanto o capítulo metodológico parece ficar desfocado, a nosso ver, por não se relacionar, de fato, com a epistemologia proposta nas teorias que dão sustentação ao estudo dos objetos pesquisados.

Nesse sentido, afirmamos que o que está escrito neste capítulo conta com as diversas leituras que realizamos com vistas a melhor compreensão do que seja uma metodologia para a área das ciências humanas e, dentro dessas, para a área do letramento literário e da leitura de textos sincréticos, ou seja, os multimodais, que são os que solicitam leituras multissemióticas e para áreas da cultura e da educação na discussão das questões de gênero e de violência contra a mulher.

Ao buscarmos leituras sobre a questão do uso da metodologia, elas nos pareceram conter aporias para a área das ciências humanas em geral entre outras, porque muitas obras que falam a respeito de métodos não apresentam a história do surgimento dos métodos de pesquisa e nem das suas epistemologias, geralmente falam de métodos sem a concepção de mundo e de ciência que os sustenta.

Para profissionais da educação, graduados em Letras, ficam as questões de quando e porque se começou a estudar e a se constituir métodos de pesquisa. Ao utilizá-las, sem a ancoragem desse conhecimento, alguns fazem do capítulo do método uma mera tarefa burocrática de preenchimento das páginas que precisam constar nos capítulos das pesquisas acadêmicas.

Até onde soubemos, Scocuglia (2002) em seu trabalho sobre Dilthey, o aponta como o primeiro a se debater com a falta de saída para área das ciências humanas

ao ter de produzir ciência dentro da epistemologia positivista, pois o positivismo não reconhecia, e ainda não reconhece que o conhecimento científico é provisório, jamais acabado ou definitivo.

Sabemos que todos os métodos são tributários de um pano de fundo ideológico, religioso, econômico, político e histórico; a diferença está no paradigma que sustenta o método, por exemplo, o ideário positivista é sustentado por uma visão acabada de humano e de mundo.

Nessa visão, fixa-se ao humano a sua dimensão biológica, desconsidera-se a cultura e atrela-se a anatomia ao ser social. De fato, na visão positivista, se o humano nasce com genitália de fêmea é, naturalmente e obrigatoriamente, mulher, desconhecendo que mulher é uma categoria sociocultural e não apenas biológica. Mas, ao se opor à epistemologia do positivismo, o historicismo foi duplamente excomungado e enaltecido. Assim, ele foi duramente criticado pelos defensores daquele método que passou a ser conhecido como método quantitativo e, por outro lado, também recebeu muitos elogios, justamente, por ir além do caráter quantificador que se impunha como método das ciências positivas.

Ao elaborar o historicismo como uma ciência de se fazer ciência, ou seja, uma epistemologia que facultava aos estudiosos do "espírito" a obter conhecimento dentro das ciências humanas, a epistemologia historicista contribuiu, segundo Scocuglia (2002), para a elaboração do método que ficou conhecido como método qualitativo.

Entretanto, mesmo que deixando de discutir aqui mais de um século de questionamentos das formas de se obter conhecimento científico das atividades cognitivas e culturais, sociais, políticas, estéticas sobre o humano e o mundo/palco onde a vida social se desenrola, optamos por fazer esse arrazoado para, com ele, expormos nossas dificuldades ao pensar na utilização de um método, também para registrar o quanto nos é complexa a questão da escolha do método de pesquisa e, igualmente, para explicar que buscamos seguir, como método de abordagem à questão em tela nesta pesquisa, a epistemologia de orientação qualitativa.

Quanto à abordagem, o método que pretendemos fazer uso será de abordagem qualitativa, pois, com ele, queremos fugir do problema de uma teorização abstrata, distante das áreas de conhecimento, com as quais pretendemos investigar o objeto em tela e, ao mesmo tempo, fazer uso de métodos que sejam incapazes de trazer luz

sobre ele. Também gostaríamos de fugir de práticas empíricas que acabam por desembocar em antigas e conhecidas receitas repetidas à exaustão.

Quanto à abordagem, fizemos uso do método qualitativo de investigação científica que considera o conhecimento a partir da localização histórica de sua produção e entende que todo conhecimento é provisório e relativo, sendo efetivado dentro de um determinado contexto sociocultural e político-econômico que, ao mesmo tempo em que é por ele estruturado, também dele é estruturante.

A partir dessa premissa, vemos que ele contém por paradigma o postulado de que a vida sociocultural, com seus valores e práticas, faz o humano assim como o humano faz a vida social em que está inserido e sobre ele se assentam os empenhos de manutenção dos valores e práticas dominantes em constantes conflitos com questionamentos, atos de resistências e de perquirições dos dominados.

Essas considerações nos levaram, também, ao método dialético de investigação científica pelo seu caráter histórico e dinâmico, cujo pressuposto fundamental é o de que a vida social do mundo dos homens não deve ser considerada um complexo de coisas acabadas, mas processos nos quais a realidade pode parecer estável, imutável e impossível de mudar numa permanência ilusória que interessa apenas ao *establishment*.

Porém, como sabemos, o mundo, tanto natural quanto sociocultural, vive em permanente mudança, assim como os reflexos físicos e intelectuais de nosso corpo e cérebro mudam como tempo, figurado em Cronos (aquele devorador dos filhos); também as ideias postas, discursos, as instituições sociais, as práticas, os valores, os costumes e as leis passam por mudanças quando postas na arena das lutas sociais.

Sobre a mudança das coisas do mundo, precisamos recorrer à literatura, nos versos de Gregório de Matos, quando afirma: “[...] e tem qualquer dos bens por natureza / a firmeza somente na inconstância” (GUERRA, 1991, p. 84); no poema de Camões “Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Vontades”, ou, ainda, ao pré-socrático Heráclito, pois, se olharmos para a própria questão de gênero, vemos mudanças que são introduzidas no seio da vida social desde as sufragistas e das feministas antes delas.

Quanto ao método, no sentido de procedimentos, escolhemos alguns dos procedimentos dos estudos culturais, da literatura comparada e do método recepcional, com o propósito de estimular futuros leitores, hoje, parceiros indiferentes,

cheios de amor ou de rejeição, na busca humana de sair da esfera da biologia e expandir suas potencialidades até ser reconhecido na esfera social de uma biografia<sup>16</sup> a ser deixada aos pósteros como postula Ortega y Gasset, para quem

[...] o homem constantemente faz mundo, forja horizonte. Toda mudança do mundo, do horizonte, traz consigo uma mudança na estrutura do drama vital. O sujeito psicofisiológico que vive, a alma e o corpo do homem podem não mudar; não obstante, muda a sua vida, porque mudou o mundo. E o homem não é sua alma e seu corpo, senão sua vida, a figura de seu problema vital. (ORTEGA Y GASSET, 1994c, p. 34).

Possibilitar condições de flexibilidade e de mudança do conjunto de valores e ideias da opressão é a visada que sustenta e acompanha esta pesquisa e delas resultam a escolha do método. Essa escolha não é neutra antes, ainda, que muitos das ciências ditas "duras" defendam o mito da neutralidade científica, até na hora de escrever, ao acreditar na objetividade da terceira pessoa do discurso, que nunca foi neutro e sempre esteve carregado de valores (ADORNO, 2008).

Assim, para desenvolver o estudo, partimos do postulado de que todo discurso parte de uma tomada de posição valorativa perante a vida social e perante o conhecimento e essa premissa deve sustentar os projetos educacionais de intervenção na realidade.

O desenvolvimento da pesquisa organizou-se da seguinte forma: primeiramente, desenvolveu-se uma revisão bibliográfica sobre o tema mulher, selecionando dados relevantes, bem como autores que abordam o tema leitura, literatura e letramento literário para embasamento teórico. Foram, também, selecionados textos para o trabalho em sala de aula e organizados em 6 módulos, de 5 aulas cada um deles, nos quais iniciamos cada módulo com conversas ou leituras, ou apresentação de imagens vídeos e as mais diversas formas de problematizar e de ler os textos literários escolhidos e que, por relações temáticas interdiscursivas, agregam semelhanças desde dados estatísticos, fotos, pinturas, figuras e charges

---

<sup>16</sup> Ernani Maria Fiori, na página 34 do prefácio *Aprender a dizer a sua palavra* (2016), menciona que Paulo Freire compartilhava do pensamento de Ortega y Gasset para quem a educação, a escola, deveria contribuir para que o aluno pudesse alcançar, ultrapassar, a esfera da vida como biologia para alcançar a esfera da vida como biografia.

sobre a misoginia e violência contra a mulher a textos de pessoas que falam sobre esses temas nas redes sociais.

Após a organização do material, foi realizada a intervenção, qualitativa do tipo etnográfica, com alunos do 9º ano das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola do interior do Sudoeste do Paraná, cujos dados das condições socioculturais dos alunos envolvidos estão dispostos no questionário que propomos aos alunos e mensuramos numa tabela de dados (ver Apêndice 1- p. 98).

Foram analisados, como *corpus*, os textos produzidos pelos alunos, produção inicial e produção final, cujos resultados foram apontados em um Diário de campo que foi escrito no decorrer da aplicação pelos alunos e o Diário escrito pela professora pesquisadora, no qual foram descritas as experiências e impressões sobre a metodologia aplicada e os momentos de interação e fala dos alunos durante a aplicação das atividades. Os dados, as produções textuais e os diários foram analisados e interpretados para a conclusão desta dissertação.

Seguem descritos na sequência deste texto o material preparado para os alunos e algumas reflexões sobre esta etapa da pesquisa,.

### 3 UNIDADE DIDÁTICA E ANÁLISE DE DADOS

Eu sei que a gente se acostuma. Mas não devia. A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplidão (COLASANTI, 1996, p. 9).

Ouvir, ler, apreciar, mas também refletir e compreender-se no contexto social ao qual se está inserido é conseguir, ousa-se dizer, realizar um ato simbólico que parece simples: abrir a janela.

Abrir as janelas para arejar a vida, buscando formas de atuação e desempenho para permitir aos alunos se constituir como cidadãos, encontrando saídas para a falta de iniciativa que os encera na esfera biológica e os ajude a caminhar com bússola que dê conta do rumo que está sendo seguido é a visada da escola, quando essa assume seu papel social, e desta pesquisa, que busca formar leitores mais conscientes sobre as questões de gênero em nossa sociedade.

Deste modo, foi intenção desta pesquisa ajudá-los a compreender que, na maior parte das vezes, é uma minoria que traça o percurso da maioria, levada a apenas reagir em lugar de agir, e que apenas “a reação aniquila o ser.” (WINNICOTT, 1960, p. 47).

Ao vincularmos essa premissa ao tema debatido neste trabalho, podemos citar, como exemplo, vivências que revelam um gênero que, por vezes, através de mecanismos ideológicos de poder, exerce práticas de dominação – invisíveis aos olhos de muitos – e que, em outros momentos, através da força física, exerce sua autoridade, fazendo com que o outro seja subalterno a ele. Essas são ações que ainda acontecem em nossa sociedade patriarcal, onde a mulher é vista como um objeto de propriedade do homem. Violências estas, que se materializam das mais variadas formas e nos mais diversos ambientes sociais e, ainda, transformam a vítima em ré.

Por serem assim, quase que imperceptíveis e naturalizadas, tais ações atuam moldando nossa sociedade até os dias de hoje, reproduzindo práticas excludentes e promovendo desigualdade social e de gênero. Esse proceder deixa, a quem sofre esse controle, impossibilitado de “abrir a janela” e de vislumbrar a luz do sol. Isso



impede que existam mudanças de atitudes que propiciarão o planejamento dos rumos da própria história.

Para que essas mudanças ocorram, há necessidade de tomadas de posição e enfrentamento de questões que, até então, sempre foram seguidas e reinavam absolutas na mente de todos. Cita-se, como exemplo, uma mulher que, após casar-se e ter muitas vezes filhos para educar, deve estar com o marido ao lado, mesmo que este seja violento. Sem vislumbrar outra saída possível, o sujeito afligido deixa a família toda vulnerável, expostos aos mandos e desmandos de um ser que aprendeu que “homem que é homem” executa, para não deixar a mulher “criar asas”. Assim, a literatura nos mostra que “dura aldeia era aquela, em que às mulheres não era permitido comer carne de aves – não fossem as asas subir-lhes ao pensamento. [...]” (COLASANTI, 1999)

Assim, uma das formas que apontamos para o surgimento de mulheres e homens potencialmente questionadoras/es e críticas/os é a leitura de um texto que rompa com o que já se tem visto e que aponte possibilidades de olhar o mundo e sua hierarquia também com os olhos do outro.

Para visualizar essa possibilidade de ler um texto e ter nele o prazer estético, bem como uma ampliação de sentidos, alcançando outros níveis do texto, desenvolveu-se um projeto piloto de aplicação em três turmas de 7º e 8º anos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, em duas escolas do interior do Sudoeste do Paraná, no ano de 2017.

O projeto, descrito no capítulo de abordagens metodológicas, visou pôr em prática e analisar possíveis caminhos a serem percorridos no planejamento das atividades que compõe a Unidade Didática que faz parte deste trabalho.

### 3.1 APLICAÇÃO, RESULTADOS E ANÁLISE DO PROJETO PILOTO

Marina Colasanti, com seu conto de fadas contemporâneo, “A moça tecelã” (1978), leva-nos a um mundo encantado onde tudo é possível, onde sapos viram príncipes, abóboras viram carruagens, feijões são mágicos e, mantendo esse teor de encantamento de contos antigos, ela nos apresenta um tear mágico.

Com esse instrumento, a protagonista do conto, que não tem nome e, portanto, pode ser cada uma das alunas que estão em contato com o texto em sala de aula, primeiro mantém os paradigmas da sociedade patriarcal e machista brasileira e, ousa-se dizer, mundial, cuja existência é comprovada com denúncias de assédio, manifestado por atrizes em Hollywood e, também, denúncias de ginastas, que encorajaram tantas outras a tomar a mesma decisão, em que as mulheres são responsáveis por tecer/gestar a vida biológica e pela manutenção material dela.

A essas esferas são acrescentadas a vida cultural nas cores dos sonhos, dos desejos que animam o imaginário da protagonista, que é sujeito de sua própria história. Vemos, então, que o conto apresenta o tema de uma mulher que sonha e que age e, por analogia, as suas ações nos levam a refletir sobre as ações e os sonhos do universo feminino.

Do conjunto de figuras de estilo, da pintura das cenas, dos caracteres interiores e exteriores das personagens e das cenas evola uma atmosfera mágica e, também, uma linguagem rica em simbologias. Essas bordam retratos delicados de um tema tão grave e urgente da sociedade brasileira como é o tema da violência contra a mulher, figurando-o de forma altamente poética.

A protagonista é retratada, basicamente, em três momentos de sua vida. Na primeira parte da narrativa, a protagonista demonstra simplicidade, delicadeza e afinco ao tecer seus trabalhos (bordar o dia; a manhã; a chuva; o sol, o alimento, enfim, ela tem a responsabilidade de tecer e de manter harmonicamente a vida e o mundo em que ela vive). Tudo está bem, como podemos ver no seguinte excerto:

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava (COLASANTI, 1978, p. 13).

Em um primeiro momento, não sabemos quem é a personagem, mas sabemos que é uma mulher que tece e sabemos que, assim como a *Penélope*, da mitologia grega, por motivos diversos, seus tapetes não podem nunca ser concluídos. Depois, porém, vamos lendo que essa tecelã possui uma força de atuação muito maior que a nossa; ela possui um poder de tecer que ultrapassa o poder da *Penélope* mitológica e se aproxima das, também mitológicas, tecedoras da vida *Croto*, *Láquesis* e *Atropos*,

as três Parcas ou Moiras, da mesma mitologia grega, que determinavam o destino e a vida dos deuses e dos mortais. Isso em termos de figuração e modo de imitação literária pode ser feito, suspendendo as leis naturais de plausibilidade, para que a personagem tenha força de atuação maior que a força de atuação dos humanos mortais, como podemos ver no excerto abaixo:

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela. Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza. Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias. Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer (COLASANTI, 1978, p. 13).

Ao estudar narração, os alunos precisam saber que a parte da narrativa aqui transcrita recebe o nome de situação inicial e que nela a personagem protagonista se encontra em estado satisfatório e de realização, possui tudo o que quer, de que carece e de que necessita para ser feliz.

Para que haja movimento e alteração desse estado de bem-estar, o narrador onisciente faz uso da conjunção adversativa *mas*, que introduz uma oposição, um contraste entre o que a protagonista sentia e a sensação de solidão que passou a sentir, como podemos ver: “Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.” (COLASANTI, 1978, p. 13).

A solidão, como mal-estar emocional, está entre as perguntas que podemos fazer aos alunos. Solidão é sempre uma carência da companhia de outro ser humano e os alunos púberes, adolescentes e jovens, evitam-na com todas as suas forças de que dispõem.

A conjunção adversativa, *mas* marca a passagem da situação de bem-estar para a situação de desconforto, posta na vivência da solidão, como carência de um outrem com quem compartilhar a vida. No caso dessa protagonista, como uma mulher

moça, ela pensa em um marido, não num namorado, não num colega, não num amigo e muito menos num amante. O que não deixa de ser uma visada moralista para as donzelas casadoiras, tal qual as princesas.

No transcorrer da narrativa, ficamos sabendo os motivos da escolha de tecer um marido e não outro papel social masculino:

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade. E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. (COLASANTI, 1978, p. 13).

Ela queria filhos. Lembremo-nos de que o conto veio a público em 1978, quase 40 anos de nós, época em que era ensinado às moças que elas deveriam querer filhos, porque filhos eram indispensáveis para a felicidade feminina. Ideia que não ficou somente naquele tempo, ela é perpetuada ainda hoje como sendo necessária. Quem ainda não ouviu questionamentos dirigidos às mulheres sobre o tema.

Há muitos trechos que mostram a personagem feminina sendo o actante sujeito de sua história. Nisso ela difere de nós, humanos, que, em momentos de carência afetiva, existencial, fisiológica ou material, não possuímos o poder de atuação que ela possui. Reconhecemos nossa humanidade, nossa falta de forças para resolvermos algumas situações para as quais não encontramos saída.

Esse reconhecimento aproxima leitores adultos, leitores púberes e adolescentes da condição humana e nos faz perceber que não temos poderes mágicos para espantar a solidão, tampouco para afastar tantos outros motivos de sofrimento, de angústia, de infelicidades. A protagonista tem esses poderes e pode tecer seu próprio marido e, com a presença dele na história, começa a segunda etapa da narrativa.

O marido deveria ser companhia e fonte de felicidade, mas, assim como tantos maridos na efetividade da vida social, suas atitudes e ações o caracterizam como fruto de nossa sociedade patriarcal, machista, violenta e gananciosa, que usa de todos os meios, inclusive da violência, para obter o que quer.

O marido age com violência. Autoritário, ele ordena, manda, tranca a mulher, sem nunca sequer pensar nas necessidades dela, ficando obrigada a tecer todos os seus caprichos. Quantas mulheres brasileiras vivem assim hoje, e quantas são assassinas pelos mesmos maridos a quem serviram? A moça tecelã percebeu que

não era amada, mas, sim, usada pelo marido. Então, ela mudou a situação, destecendo aquele marido que a usava, trazendo de volta, assim, a felicidade.

As atividades propostas com este conto iniciaram com uma dinâmica em que os alunos tiveram a oportunidade de falar sobre diversos tópicos que o conto envolve em sua história, mesmo antes de ler. Assim, tivemos a oportunidade de conhecer previamente muitos conceitos e conhecimentos que eles trazem consigo. Alguns dos questionamentos utilizados na dinâmica estão dispostos no Quadro 1, exposto abaixo:

Quadro 1 – Questionário da dinâmica:

- 1) Nossa vida já está pronta e acabada ou, como a moça tecelã, podemos tecer nossa própria história?
- 2) O que significa liberdade para você?
- 3) O que significa estar preso para você?
- 4) Já passou por um momento em que teve de deixar de fazer alguma coisa que queria ou de que precisava para fazer algo para os outros?
- 5) Você tem tudo o que quer ou precisa para ser feliz?
- 6) O que é ser feliz? O que lhe faz feliz?
- 7) Quem lhe faz feliz?
- 8) O que lhe falta?
- 9) Se você tivesse um poder mágico, o que faria neste momento?
- 10) Você acredita em destino?
- 11) O que é, para você, ser independente?
- 12) O que é, para você, ser submisso?
- 13) Em sua opinião, é mais importante SER ou TER?
- 14) Você sabe o que significa a palavra machismo?
- 15) Você conhece alguma situação em que alguém teve uma atitude machista? Cite um exemplo.
- 16) Você sabe o que significa ser ganancioso? Cite um exemplo.
- 17) Você sabe o que significa contradição? Você acha que o ser humano vive constantes contradições?"

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Depois, trouxemos e mostramos aos alunos uma imagem de uma tecelã, para que todos conhecessem o trabalho de um tecelão, bem como uma atividade de previsão de leitura que consistiu em fazer uma lista, em conjunto, de palavras que eles acreditassem fazer parte de um texto chamado *A moça tecelã*, escrevendo-as em cartaz para posterior confirmação das hipóteses formuladas. Esta foi uma atividade bem aceita, pois possibilitou a imaginação de variados enredos que, possivelmente, fariam parte da história e, a partir deles, a seleção das palavras-chave que o contexto poderia conter.

Passou-se, então, para a leitura do conto e para um primeiro registro das impressões e da compreensão do texto desenvolvido pelos alunos, isso para posterior correção. Optou-se, em seguida, por fazer uma leitura oralizada, visando ao

envolvimento e à aprendizagem, explorando a sonoridade, tons de voz diferenciados que este tipo de leitura e o próprio conto propiciam.

Na sequência, realizamos a interpretação e análise do conto *A moça tecelã*, seguindo as questões do Quadro 2, que reproduzimos à continuação:

**Quadro 2** – Questões para uma possível interpretação do conto *A moça tecelã*

- 1) Quem são as personagens do texto?
- 2) Elas têm nome? Por quê?
- 3) Quem é o protagonista e quem é o antagonista?
- 4) Quais as características deles, em sua opinião?
- 5) Quem é o sujeito que sonha?
- 6) Quem é o objeto do sonho?
- 7) Como a tecelã concretizou seu maior desejo?
- 8) A tecelã idealiza o marido dos sonhos e transforma-o numa figura concreta com sua habilidade mágica. Transcreva a passagem do texto em que o narrador descreve o companheiro da tecelã.
- 9) Quando se dá o início do conflito entre as personagens? Comprove sua resposta com elementos do texto.
- 10) Como a personagem principal soluciona o conflito?
- 11) Por que a moça tecelã destece o marido?
- 12) O que faltava entre os dois? Identifique os defeitos da moça tecelã.
- 13) Em sua opinião, a moça tecelã agiu corretamente? E o marido? O comportamento dele é aceitável?
- 14) Se você tivesse a habilidade e o poder da moça tecelã, o que você gostaria de tecer?
- 15) O que você gostaria de destecer no mundo de hoje?
- 16) Você conhece alguém que conseguiu superar uma situação de desrespeito e violência?
- 17) Que características a pessoa tem que ter para conseguir agir em uma situação como essa?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Após a realização das atividades em papel que, posteriormente, foram entregues à professora, passou-se para a atividade de reestruturação coletiva no quadro. Isso se deu com textos selecionados que fizeram parte de algumas respostas do registro de impressões e do questionário acima.

Durante a (re)escrita coletiva de alguns dos textos, itens foram selecionados e apontados pela professora para análise, pois foram os maiores problemas encontrados, tanto no que tange à questão da ortografia quanto aos padrões de textualidade: coerência, coesão, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, e intertextualidade. (VAL, 2006).

É importante destacar o empenho e a participação da maioria dos alunos, na atividade de re(escrita), buscando o aprimoramento da segunda produção após todas as reflexões que foram realizadas, expondo suas opiniões e sugestões à *moça tecelã* e a realização de seus sonhos. Isso, em verdade, já é uma (re)feitura oral do conto,

propiciando variadas reflexões que visaram ao crescimento pessoal e intelectual de cada um dos alunos e da turma como um todo.

Esperamos que atividades como essa possam contribuir para a formação do desenvolvimento da reflexão crítica sobre a construção da identidade feminina fora dos ditames do patriarcado e formando leitores, no ensino fundamental, que enxerguem para além do estereótipo apresentado.

Trata-se, pois, de incentivar uma prática de leitura que dá base aos alunos envolvidos para percepção, sensibilidade e conhecimento que lhes permita dar outros passos em sua caminhada para a formação leitora e à cidadania “humanizadora”, e que, portanto, também propicie aos alunos envolvidos melhor e maior conhecimento a respeito das questões de gênero e do machismo que infesta a cultura brasileira.

Essas atividades deram vasão às demais que se configuraram como a Unidade temática de nossa intervenção pedagógica. Tais atividades seguem descritas na sequência deste texto.

### 3.2 PERCURSO DE ATIVIDADES

Após o desenvolvimento dessas atividades práticas, que chamamos de “Projeto piloto”, selecionamos outros textos, músicas, imagens, encaminhamentos e reflexões a serem desenvolvidas em sala para composição da Unidade Didática, apresentada a seguir e dividida nas cinco etapas propostas pelo método Recepcional: Determinação do horizonte de expectativas; Atendimento do horizonte de expectativas; Rompimento do horizonte de expectativas; Questionamento do horizonte de expectativas; e Ampliação do horizonte de expectativas.

Para isso, foram planejadas atividades de leitura, oralidade e escrita que viessem a contribuir no processo de ensino-aprendizagem, promovendo o letramento literário dos alunos.

Para que eles, com auxílio destas leituras e reflexões, entendam e desenvolvam uma visão sobre a construção da nossa sociedade patriarcal, pois há pouca ou nenhuma discussão sobre o tema em sala de aula, fazendo com que os estereótipos do que devam ser as categorias sociais homem X mulher não sejam repensados. Atividades que visam refletir sobre alguns dos óbices e momentos de

enfrentamento da mulher foram planejadas considerando-se as práticas de leitura, oralidade e escrita, orientadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa do Estado do Paraná – DCEs – que norteiam o trabalho desenvolvido em sala de aula. No documento lê-se:

A ação pedagógica referente à linguagem, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao aluno a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais. (DCE, 2008, p. 55).

Nenhuma destas práticas discursivas é mais ou menos importante que outra, elas complementam-se proporcionando mais possibilidades de “entender o texto, seus sentidos, suas intenções e visões de mundo.” (DCE, 2008, p. 55).

Assim como desenvolver atividades pautadas com estas práticas discursivas está também posto o desafio do trabalho com textos que sincretizam as diferentes linguagens, o que torna mais atrativo, no dia-a-dia em sala de aula. Entende-se por texto sincrético “um texto ao mesmo tempo objeto de significação e objeto de comunicação, e que, acionando várias linguagens de manifestação (verbal escrita e não-verbal) pode ser aceito como sincrético”. (LERM, 2010, p.35)

A utilização de textos sincréticos, com a integração das diferentes linguagens – que trazem, também, em seu entendimento o conceito de multiletramento – transcendem ao uso simples da língua efetivado com atividades mecânicas para preparar o aluno para as práticas sociais e discursivas que o mundo moderno exige. Ideia esta que também se faz presente nas DCE, (2008, p. 50):

O professor de Língua Portuguesa precisa, então, propiciar ao educando a prática, a discussão, a leitura de textos das diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc). Sob o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos).

Ainda sobre as linguagens múltiplas e sua inserção na sala de aula, as DCEs expressam, valendo-se das reflexões de Faraco (2002, p. 101), do seguinte modo para explicitar a amplitude que elas alcançam:



[...] (as artes visuais, a música, o cinema, a fotografia, a semiologia gráfica, o vídeo, a televisão, o rádio, a publicidade, os quadrinhos, as charges, a multimídia e todas as formas infográficas ou qualquer outro meio linguageiro criado pelo homem), percebendo seu chão comum (são todas práticas sociais, discursivas) e suas especificidades (seus diferentes suportes tecnológicos, seus diferentes modos de composição e de geração de significados). (DCE, 2008, p. 51).

Ao estabelecermos, como foco, o trabalho pautado nas diferentes formas de linguagem, estamos promovendo o letramento de nossos alunos, conceito já explicitado no capítulo teórico deste trabalho.

Já com relação à leitura dessas múltiplas linguagens, as DCEs (2008) consideram as reflexões de Soares (2004, p. 18), mencionando que

[...] a leitura dessas múltiplas linguagens, realizada com propriedade, garante o envolvimento do sujeito com as práticas discursivas, alterando seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos. (DCE, 2008, p. 51).

Acreditamos, assim, que – assegurando o acesso dos alunos a textos de diferentes autores, em diferentes contextos de produção, contendo estas múltiplas linguagens, abordando um conteúdo temático por meio de uma metodologia adequada – conseguiremos um maior envolvimento nas práticas discursivas, pois

[...] todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais. [...] Assim, temos que um texto não é um objeto fixo num dado momento no tempo, ele lança seus sentidos no diálogo intertextual, ou seja, o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos, desse modo, estabelece relações dialógicas. (DCE, 2008, p. 51).

Sobre a natureza e a importância das relações dialógicas as DCE (2008), recorrendo, novamente, as proposições de Farraco (2003, p. 64), esclarecem:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida

fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significado responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (DCE, 2008, p. 51).

Assim, no diálogo entre os textos propostos nesta “Unidade didática”, esperamos entender as vozes sociais neles presentes, confrontá-las com outras, confirmá-las, rejeitá-las, ampliá-las, buscar sentido para constituir-se responsivamente como sujeito social, através das reflexões realizadas durante o período de aplicação. Desse modo, buscamos efetivar o fato de que “ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, os seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem.” (DCE, 2008, p. 56).

Nesse contexto, não podemos deixar de considerar a importância que exerce a leitura como ferramenta de transformação na sociedade. Ela é, também, nossa questão central frente à problemática que buscamos abordar com os adolescentes da série final do Ensino Fundamental, pois, conforme se expressa na DCE (2008, p. 57),

[...] a prática de leitura é um princípio de cidadania, ou seja, o leitor cidadão, pelas diferentes práticas de leitura, pode ficar sabendo quais são suas obrigações e também pode defender os seus direitos, além de ficar aberto às conquistas de outros direitos necessários para uma sociedade justa, democrática e feliz.

Para isso, foram selecionados contos de autores como Dalton Trevisan, Lygia Fagundes Telles, Marina Colassanti, canções e imagens que julgamos ferramentas capazes de despertar o sentimento para questionamentos que envolvam as questões de gênero relacionadas à temática posta em questão na nossa “Unidade didática”.

Juntamente com a “Unidade didática” encontra-se, neste texto, a análise dos resultados das atividades desenvolvidas pelos alunos através do *corpus* que foi coletado e que auxiliou no entendimento da pesquisa realizada. O detalhamento das atividades preparadas para a “Unidade didática” segue descrito à continuação.

### **3.2.1 Unidade 1 - Determinação do horizonte de expectativas- (10 aulas)**

Segundo Bordini e Aguiar (1993, p. 88), “[...] as estratégias de ensino, que deverão ser organizadas a partir de procedimentos conhecidos dos alunos e de eu agrado,” visam a determinar o horizonte de expectativas. Assim, de acordo com o Método Recepcional é que nesta etapa, por meio de conversas informais, observação de comportamentos e de brincadeiras em sala e na hora do intervalo, o professor faça um levantamento a respeito das curiosidades, dos gostos e das preferências dos alunos e, a partir dos dados colhidos, promova uma leitura inicial que contemple os interesses observados. A partir de então, se dará a recepção do texto e seu reconhecimento, assegurado pela relação dialógica estabelecida entre o autor, a obra e o leitor. Ao partirmos desses pressupostos, organizamos esta primeira etapa, com o intuito de despertar a curiosidade e o interesse dos alunos.

### **3.2.1.1 Atividade 1**

A sala foi ornamentada para receber os alunos com imagens de mulheres em seu dia a dia, seja em momentos de trabalho em casa ou fora dela, cuidando dos filhos pequenos ou auxiliando os maiores nas tarefas escolares; imagens de mulheres que trazem marcas de agressão física estampadas em seus rostos ou corpos, retratos de momentos em que mulheres estão sofrendo violência verbal e humilhadas por seus companheiros; e mulheres cuidando de si, bem vestidas, maquiadas.

Ao retratar esses diversos momentos e situações, alguns chocantes, em que as mulheres vivem, a intenção é tocar o emocional dos alunos, despertando neles lembranças e expectativas, dialogando com as experiências que já possuem, conversando sobre o que mais chamou atenção nas imagens, se há diferenças nas situações em que as mulheres são retratadas, se eles acham que isso acontece, se existe no dia a dia essas diferenças e como elas são percebidas por eles, ou seja, preparando-os para receber as obras que serão trabalhadas no decorrer da aplicação da Unidade Didática.

### **3.2.1.2 Atividade 2**

Então, produzimos com os alunos o diário de reflexões que eles utilizaram para suas anotações durante a aplicação das atividades (veja anexo 01). Solicitamos que

fizessem a capa com imagens, recortadas em revistas, de mulheres cumprindo suas atividades cotidianas diárias, seja em casa, no trabalho ou em momentos de lazer.

O debate realizado anteriormente sobre as imagens selecionadas pela autora e apresentadas no início da aula auxiliaram na decisão dos alunos, pois tentaram buscar uma variedade de imagens e o mais interessante é que comentavam com colegas sobre suas escolhas e o porquê da seleção de cada imagem, demonstrando interesse e comprometimento ao realizar o que foi pedido.

O material recortado foi colado bem próximo um do outro, formando uma espécie de mosaico (veja anexo 01). Este foi o caderno utilizado para as reflexões que se desenvolveram de forma escrita.

Em seguida, iniciamos uma conversa com os estudantes sobre a escolha das imagens, abordando alguns temas que os ajude a refletir o que elas mostram, no sentido do papel social exemplificado nelas.

Neste momento evidenciou-se uma preocupação muito grande no quesito violência contra a mulher e mulher e trabalho, momento em que as meninas principalmente, talvez por terem que auxiliar nas tarefas domésticas, preocuparam-se muito na dupla jornada de trabalho das mulheres que trabalham fora e em casa.

Após o debate solicitou-se que os alunos escrevessem sobre o que mais lhes chamou atenção nas imagens expostas, bem como sobre o que eles pensaram ao selecionar e decidir sobre as imagens que compuseram a capa do diário de reflexões. (veja anexos 02 e 03).

### **3.2.1.3 Atividade 3**

Para buscar maior integração, momento de reflexão e aprendizagem, entre os alunos, realizamos uma dinâmica com a turma.

Os alunos foram divididos em quatro grupos, cada grupo de uma cor, e ainda houve uma subdivisão dos grupos em duplas, um menino e uma menina, cujas mãos foram amarradas com um tecido da cor do grupo.

Após isso, foi explicado o contexto da história e atribuídas as tarefas. Os alunos trabalhavam em uma empresa e deveriam realizar a atividade solicitada, que ficticiamente foi reunir um número correto de cada cor de peças e colocá-las em uma sacola, haviam quatro sacolas uma representando cada empresa. Não foi solicitado

que um grupo deveria terminar antes de outro, mas, sim, que executassem a tarefa de acordo com os números dados. Tantas peças azuis, tantas vermelhas, outro número de peças amarelas e assim por diante.

As peças estavam espalhadas no saguão da escola e as duplas então começaram reunir e contá-las. Foi engraçado perceber que logo integrantes de um grupo desenvolveram atitude de liderança, pois estabeleceram que uma dupla iria contabilizar as peças recolhidas enquanto as outras duplas só as recolheriam. Os outros grupos no início ficaram um pouco perdidos e só recolhiam o que conseguiam e guardavam, sem contar nada, faltou alguém que organizasse a equipe de início, contudo logo notaram os problemas através da observação dos outros grupos e foram corrigindo.

Interessante foi verificar, também, atitudes individualistas que foram vistas no desenvolvimento da dinâmica. Por vezes as peças recolhidas já haviam passado do número solicitado, então, alguns alunos separavam o que sobrava e deixavam no chão para que os outros grupos utilizassem. Contudo alguns grupos recolhiam mais peças, propositalmente, para que a outra equipe não conseguisse chegar ao número correto, visto que número e cores das peças estavam contabilizados.

Questões que, posteriormente, foram abordadas e discutidas após o objetivo principal da dinâmica que foi discutir sobre as diferenças salariais entre mulheres e homens.

Após, terminada a atividade, foi solicitado aos grupos que sentassem com suas equipes que seria feita a conferência das peças e realizado o pagamento. Todos gostaram da ideia e aguardaram ansiosos para saber o que seria.

Dentro de uma caixa havia sido separado copos descartáveis cheios de doces variados para os meninos, balas, bombons, pirulitos, contudo os copos destinados às meninas havia somente uma bala. Passou-se, então, entre os grupos entregando a cada um o pagamento.

Pedimos que fossem para a sala após receber e começassem a escrever, no caderno de reflexões, sobre o que estavam sentindo naquele momento sobre o pagamento que receberam pela realização da atividade (veja anexos: 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10). Foram questionados sobre se pensavam que deveria ter sido diferente e o que deveria ser feito neste momento. Muitos não se contiveram e, ao invés de

escrever como lhes havia sido proposto, exteriorizavam suas opiniões de indignação e não conseguiram logo escrever.

Dentre as respostas expressadas (veja anexos: 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10), podemos identificar que, em sua maioria, meninos e meninas, apontaram que foi injusta a quantia oferecida a eles pelo pagamento. Eles pensaram que por terem trabalhado em conjunto deveriam ter recebido quantias iguais. Contudo, ao pedirmos sugestões do que poderíamos fazer em casos como este, conseguimos agrupar as respostas em, basicamente, duas opiniões diferentes: um é o grupo que sugeriu que os meninos dividissem seu pagamento com as meninas para que ficasse igual; e, o outro, que pensou que não seriam os meninos que deveriam dividir seus salários, mas, sim, para que houvesse igualdade, o patrão deveria pagar a mesma quantia. Destaca-se, como relevante, a ideia de um menino, cuja resposta é a última na seleção que apontou “Eu não dividiria o meu (salário) com elas, mas ajudaria elas a lutarem pelos seus direitos”.

#### **3.2.1.4 Atividade 4**

Após a atividade da dinâmica, promovemos uma prática de leitura de reportagens. Em grupos os alunos foram orientados a fazer uma leitura, cada grupo recebeu um texto diferente para selecionar um ponto que mais lhes chamasse a atenção e, posteriormente, em uma roda de conversa, pedimos que apresentassem e debatessem o tópico com os outros colegas.

As reportagens buscaram abordar tópicos sobre a mulher e o trabalho no contexto mundial, brasileiro e paranaense.

- Mulher estuda mais, trabalha mais e ganha menos do que o homem<sup>17</sup>
- Diferença de salário médio de homens e mulheres pode chegar a quase R\$ 1 mil no país, aponta IBGE<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem> Acesso em: 24 de out. 2018.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/diferenca-de-salario-medio-de-homens-e-mulheres-pode-chegar-a-quase-r-1-mil-no-pais-aponta-ibge.ghtml> Acesso em: 24 de out. 2018. Conforme IBGE, cai desigualdade salarial entre homens e mulheres no Paraná Disponível em: <https://www.bonde.com.br/bondenews/parana/conforme-ibge-cai-desigualdade-salarial-entre-homens-e-mulheres-no-parana-456682.html> Acesso em: 24 de out. 2018.

- ONU lança rede global para acabar com disparidade salarial entre homens e mulheres<sup>19</sup>
- Em todo o mundo, as mulheres ganham menos que os homens, afirma ONU Mulheres<sup>20</sup>
- Davos põe mulheres à frente, mas homens continuam no comando<sup>21</sup>

Após a leitura, muitos grupos solicitaram que, ao apresentarem aos colegas seu texto, pudessem trazer cartazes ou fazer uma apresentação, projetando alguns tópicos que julgaram importante.

Percebemos, com isso, um grande interesse no desenvolvimento da atividade e, também, grande interesse pelo tema que estavam discutindo. Muitos buscaram informações além do seu texto para apresentar aos colegas, como foi o caso do grupo que falou especificamente sobre mulher e política e abordou o pequeno número de mulheres em cargos políticos em nosso município.

### **3.2.1.5 Atividade 5**

Após a leitura e análise das reportagens em grupo, o momento de socialização dos trabalhos, solicitamos que escrevessem suas reflexões baseados nas discussões e, também, no tema debatido em Davos, na Suíça, no “Fórum Econômico Mundial”, no ano de 2018. Quais os caminhos para criar um futuro partilhado num mundo fraturado? Os resultados podem ser apreciados nos anexos números 11,12 e 13.

## **3.3 ATENDIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS**

De acordo com o método recepcional, nesta etapa o professor deve promover com os alunos leituras e atividades com vistas a contemplar os interesses apontados na etapa inicial.

Assim, a sala será ornamentada, para receber os alunos, com imagens de mulheres em seu dia a dia, seja em momentos de trabalho em casa ou fora dela,

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-lanca-rede-global-para-acabar-com-disparidade-salarial-entre-homens-e-mulheres/> Acesso em: 24 de out. 2018.

<sup>20</sup> Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/em-todo-o-mundo-as-mulheres-ganham-menos-que-os-homens/> Acesso em: 24 de out. 2018.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://istoe.com.br/davos-poe-mulheres-a-frente-mas-homens-continuam-no-comando/> Acesso em: 20 de out. 2018.

cuidando dos filhos pequenos ou auxiliando os maiores nas tarefas escolares; imagens de mulheres que trazem marcas de agressão física estampadas em seus rostos ou corpos, retratos de momentos em que mulheres estão sofrendo violência verbal e humilhadas por seus companheiros; e mulheres cuidando de si, bem vestidas, maquiadas.

Ao retratar esses diversos momentos e situações, alguns chocantes, que as mulheres vivem, a intenção é tocar o emocional dos alunos, despertando neles lembranças e expectativas, dialogando com as experiências que já possuem, ou seja, preparando-os para receber as obras que serão trabalhadas no decorrer da aplicação da unidade didática.

Seguem, à continuação, as ações que desenvolvemos para tanto.

### 3.3.1 Atividade 1

Para a realização da atividade 1, apresentamos aos alunos a tela “Arrufos”, que é uma das mais conhecidas realizações de Belmiro de Almeida (1858 - 1935) e retrata uma cena doméstica. Ao trazer ousadia temática para época, a obra retrata um momento de desentendimento entre um casal, como se pode observar abaixo:

**Figura 1** – Arrufos



Fonte: Arrufos... (1887)

Desenvolvemos, em seguida, uma conversa orientada com os alunos acerca das percepções que envolvem a composição da obra e a luminosidade voltada para



a mulher, que se encontra em posição rebaixada. Atentamo-nos em mostrar aos alunos a simbologia da flor que está em pedaços no chão, fazendo um par perfeito com a mulher, e a mostrar a desordem do ambiente do lado da pintura que ela está retratada. Contrapomos este ao lado direito, o qual nos apresenta um homem bem vestido, com feição hostil, demonstrando tranquilidade e indiferença quanto à cena registrada em sua frente, enquanto fuma e observa seu charuto.

Em seguida, questionamos os alunos se eles já leram, viram ou assistiram cenas como essa e como se sentiram no momento, seja na vida real ou em momentos retratados em novelas, filmes.

Na sequência, pedimos para que eles registrassem as impressões sobre a obra em seu diário. Os resultados podem ser apreciados nos anexos de número 14,15, 16 e 17.

### 3.3.2 Atividade 2

A música “Ai que saudades da Amélia” (1942), de Mario Lago e Ataulfo Alves, responde pela fama de ser a mentora do estereótipo de mulher submissa, despojada e sem nenhuma vaidade na cultura brasileira.

Após ouvirmos essa música e associá-la à temática, teceremos comentários e realizaremos os questionamentos abaixo expostos no quadro 3, na tentativa de fazer com que os alunos apontem as características da “mulher ideal” na visão apresentada pela canção

**Quadro 3** – Questões para uma possível interpretação da música “Ai que saudades da Amélia”

- |  |
|--|
| <p>a) Qual é a mulher ideal para a personagem masculina figurada pela música?</p> <p>b) Em que versos podemos evidenciar essas características?</p> <p>c) Essa canção é de 1942, época em que já floresciam movimentos feministas. Há indícios na letra da música que mostre o rompimento desse paradigma. Quais são eles ?</p> <p>d) Em virtude de a mulher estar superando o modelo da Amélia e construindo nova identidade, será que esse é o motivo de a letra ter um tom de lamento, de queixa do homem por não ter mais aquela mulher submissa?</p> <p>e) A música faz referência à outra mulher? Que características dela o texto nos apresenta? Por que ela não tem nome?</p> <p>f) O novo padrão de mulher, já apontado na letra da canção, incomoda aquele homem que era acostumado a mandar e ser obedecido? Comente.</p> <p>g) E hoje, há homens que ainda pensem que a Amélia é o modelo de “mulher de verdade” e, tendo a imagem desse modelo na cabeça, fazem de tudo para que sua mulher seja mais uma Amélia?</p> |
|--|

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.3.3 Atividade 3

Para a consecução da atividade 3, ouvimos a música “Descontruindo Amélia” (2009), de Pitty e Martin Mendonça.

Após entender o valor ideológico que “Amélia” nos traz dos anos de 1940, podemos, agora, fazer novas discussões a respeito das conotações que o termo ganha em nosso século, como se “Amélia” caminhasse até nós, por longos anos, trazendo as mesmas características no início da música, para, então, ter coragem de guiar seus próprios passos e, assim, dialogar com a “outra Amélia”.

A canção “Descontruindo Amélia” (2009) apresenta o problema central da mulher brasileira na atualidade com o objetivo de mostrar que há, ainda, dois tipos de mulheres: a que é o simulacro da “Amélia”, que aguenta dupla jornada sem reclamar; e a que é uma mulher emancipada, que vai onde quer. Ao trabalhar o paralelismo comparativo entre a manutenção dos valores do patriarcado e o da reificação feminina, em conflito com os valores da mulher emancipada, a música leva às mulheres a refletirem sobre que identidade almejam ter. A canção nos aponta para dois caminhos, um novo e um velho, liberdade ou opressão, demonstrando ao ouvinte que há novos horizontes a percorrer.

Após ouvirmos a música, realizamos uma reflexão com os alunos sobre ela, por meio de perguntas expostas no quadro 4, abaixo exposto:

#### Quadro 4 – Questões para uma possível interpretação da música “Ai que saudades da Amélia”

Considerando os dois primeiros versos (Já é tarde tudo está certo / cada coisa posta em seu lugar), responda:

- a) Na perspectiva de quem tudo está certo?
- b) Já é tarde para quê?
- c) Há diferenças entre as duas “Amélias”?
- d) Até o final dos anos 1980, exigia-se que a mulher fosse prendada para poder casar. O que significa na prática essa expressão? Por que a mulher deveria ser prendada para casar?
- e) O início da terceira estrofe dá-se com a expressão “disfarça”. Por que ela resolve disfarçar? Disfarçar o quê?
- f) Reflita sobre o seguinte verso: “Eis que de repente ela resolve então mudar”. Mudar um paradigma construído no imaginário das pessoas é fácil?

- g) O que, provavelmente, “Amélia” teve que enfrentar para superar sua condição de personagem secundária na história de sua vida para também tornar-se personagem principal?
- h) Esse enfrentamento passou também pela desconstrução de conceitos que ela nutria sobre ela mesma?
- i) Evidencia-se na letra da música uma mulher que assume dupla jornada de trabalho. Que elementos do texto demonstram essa situação?
- j) Mesmo assumindo-se protagonista, valorizando-se e cuidando de si há que se vencer algo que nossa sociedade ainda não conseguiu: a desvalorização da mulher no trabalho. Em quais versos essa questão fica evidente?
- k) A letra da música auxilia, como propõe o título, a desconstruir o mito da “Amélia”?
- l) A intertextualidade entre o texto de Pitty e de Mario Lago está presente em vários trechos, inclusive no título “Desconstruindo Amélia”. Explique essa relação.

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.3.4 Atividade 4

Em seguida, realizamos a seguinte atividade, exposta no quadro 5, reproduzido abaixo:

#### Quadro 5 – Produção no diário

A música também faz uma intertextualidade com o romance *A Mulher de Trinta Anos* (1842), do romancista francês Honoré de Balzac. Por conta dos elogios que Balzac tece à mulher de trinta anos, nasceu aí o termo *balzaquiana*. Os críticos Gabriel Hanotaux e Georges Vicaire, comentaram que

Balzac prestou às mulheres um serviço imenso, que elas nunca lhe poderão agradecer suficientemente, pois duplicou para elas a idade do amor... Curou o amor do preconceito da mocidade. “Balzaquiana”, portanto, não devia ser um estigma, e sim um elogio. (TRIGO, 2015, s.p.).

Com essa obra, que mostra a mulher e um modelo de casamento instituído pelo amor e não por interesses, é antecipado um modelo social que vem transformando-se com o passar dos anos.

Outra relação possível podemos encontrar na obra *O segundo sexo* (2009), de Simone de Beauvoir, que se tornou obra de referência para os movimentos feministas da década de 1970, e que nos faz refletir sobre como a mulher ocupou o papel de segundo sexo em diferentes sociedades. Essa associação pode ser feita tomando como base os versos 16 e 17: “Já não quer ser o Outro. Hoje ela é um também”. Ou seja, a mulher quer ter os mesmos direitos, na teoria e na prática, equiparando-se um gênero ao outro.

- a) Produza, em seu diário, um texto sobre as reflexões realizadas com as músicas.

Referências:

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.  
 TRIGO, Luciano. **Balzac, a mulher de 30 anos e a nova gramática amorosa**. S.l.: G1, 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/pop-arte/blog/maquina-de-escrever/post/balzac-mulher-de-30-anos-e-nova-gramatica-amorosa.html>>. Acesso em: 15 de jan. 2018.).

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.3.5 Atividade 5

Para a execução desta atividade, pediremos aos alunos para que eles leiam o texto *Sem asas, porém* (2002), de Marina Colasanti, que faz voltar a nossa reflexão sobre a falta de liberdade e as proibições impostas à mulher pela sociedade.

Após a leitura, serão encaminhadas algumas reflexões que levem em conta a análise do conto, segundo exposto no quadro 6, abaixo reproduzido:

**Quadro 6** – Interpretação do texto “Sem asas, porém” (2002, p. 57-59), de Marina Colasanti.

Quanto ao foco narrativo, a história é contada por um narrador em 3ª pessoa. A escolha da terceira pessoa permite criar uma aparente distância aos fatos narrados ao mesmo tempo em que possibilita ao narrador possuir a visão de um demiurgo, que vê tudo na famosa expressão “visão por detrás”, com perdão da inferência mais que autorizada, mas censurada pelo caráter acadêmico da expressão.

Essa focalização propicia ao narrador descrever os refolhos mais escondidos no interior da psique das personagens, caracterizá-las com caracteres interiores e exteriores e inscrever na narrativa o seu ponto de vista, a sua focalização que, ao ser recoberta pela pseudoneutralidade da 3ª pessoa, passa seus valores, crenças e intencionalidade até pela escolha semântica, estilística e lexical.

No conto aparecem duas personagens, o marido e a mulher. Ele parece mais um figurante, mas é o desencadeador da ação narrativa, pois é ele que, na falta de outro alimento, ordena à mulher que prepare a ave abatida para ambos. Esse é o motivo literário que não poderia faltar ao conto, pois é motor iniciador da história.

Vemos que foi a falta de alimentos que fez com que o homem libertasse a mulher da proibição de comer a carne das aves, evitando, assim, que asas lhe subisse ao pensamento. Podemos elencar aqui um rol imenso de proibições antigas e modernas que tentam impedir as mulheres de criar asas. Poderíamos fazer um levantamento de algumas dessas proibições hoje, tais como os obstáculos impedidores de uma efetiva participação na vida política brasileira; poderíamos chegar a falar do horror da infibulação, mutilação genital feminina, também conhecida por circuncisão feminina, que, literalmente, é uma proibição à mulher de ter orgasmo, mas não faremos, por que nesses tempos sombrios em que vivemos não iremos deixar brechas para discussões a respeito do exercício da atividade sexual, evitando correr o risco de permitir que o conservadorismo tacanho encontre brecha para dizer sandices. Mas, de qualquer forma, a situação vivida pela personagem acontece comumente em nossa sociedade patriarcal, que faz com que a mulher se envolva nos trabalhos domésticos, fique reclusa no ambiente da casa, mais especificamente na cozinha, sofra privações e ouça e obedeça a voz masculina sem questionar.

- a) Em que momentos do texto podemos comprovar essas afirmações?
- b) O texto, contudo, com sua linguagem metafórica, vai dando-nos, gradativamente, pistas de que, aos poucos, a personagem mulher vai se libertando. Que elementos nos permitem entender que ela caminha para construção de uma nova identidade?

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.3.6 Atividade 6

Na sequência, seguiremos com leitura e interpretação de contos, conforme mostramos nas atividades expostas, abaixo, no quadro 7.

#### Quadro 7 – Interpretação do conto “Nunca descuidando do dever” (1986), de Marina Colasanti

Será que todas as mulheres conseguem, mesmo que sem asas, encontrar outra estratégia e seguir rumo ao seu querer? Para dar continuidade a reflexão da questão anterior, faremos a leitura do conto “Nunca descuidando do dever” (1986), da obra *Contos de amor rasgados*, de Marina Colasanti, que traz uma visão irônica e, porque não dizer, triste da mulher presa aos afazeres domésticos.

Diferente do conto anterior, em que a mulher, gradativamente e metaforicamente, vai passando por um processo de aquisição de consciência e modificando ações cotidianas, a mulher do conto “Nunca descuidando do dever” não passa pelo processo de conscientização de sua situação e vai até as últimas consequências para que tudo em sua casa fique perfeito, inclusive o marido.

- a) O que achou do final do conto? Em algum momento durante a leitura você pensou que fosse acabar assim?
- b) Há outro fim possível para a história?
- c) Por que a mulher tinha preocupação que a roupa do marido não ficasse mal passada?
- d) Será essa preocupação com "o que os outros vão pensar" responsável em fazê-la querer deixar tudo impecável, assim não dando oportunidade para surgir uma mulher que tem coragem de quebrar um paradigma socialmente instituído a ela?
- e) Essa mania de limpeza e perfeição, com o que lhe foi atribuído como papel social, levou-a ficar incomodada até com as rugas que foram aparecendo no marido e, então, em uma noite, ela resolve passar o rosto dele. Essa atitude revela como a mulher era e como ela via o marido. Eles tinham se tornado objetos que deveriam ser perfeitos aos olhos dos outros. Você concorda com essa afirmação?
- f) Você conhece mulheres que tenham mania de limpeza e perfeição?
- g) Quem realiza a tarefa de passar as roupas em sua casa?

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.3.7 Atividade 7

#### Quadro 8 – “Nunca descuidando do dever”, por Marlon Tenório

Baseada na obra de Colasanti, temos uma adaptação para os quadrinhos, realizada por Marlon Tenório. Ela, com ironia, faz-nos refletir sobre as mulheres que levam à risca um papel a elas historicamente imposto.



Após a leitura da adaptação para os quadrinhos da obra “Nunca descuidando do dever” foi solicitado que os alunos fizessem, também, uma adaptação em tirinhas do conto “Sem asas, porém”, ambos de Marina Colasanti. Os resultados podem ser vistos nos anexos de número 18, 19, 20 e 21.

### 3.3.8 Atividade 8

Para a atividade 8, assistiremos ao vídeo “Acorda, Raimundo... Acorda!!!”<sup>22</sup>, com direção e roteiro de Alfredo Alves, que propõe uma reflexão sobre a sociedade patriarcal, apresentando, em um sonho, uma inversão de papéis de Homem X Mulher.

<sup>22</sup> “ACORDA, Raimundo... Acorda!” Direção de Alfredo Alves. [s.l.]: [s.n.], 1990. (15 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HvQaqcYQyxU>>. Acesso em: 10 de fev. 2018.

Em seguida, conduziremos uma reflexão sobre o curta-metragem baseando-nos nas seguintes questões, expostas no quadro 9, abaixo reproduzidas.

**Quadro 9** – Questões para uma possível interpretação do curta-metragem “Acorda, Raimundo... Acorda!!!”

- a) Como você analisa a situação do filme e a realidade?
- b) É necessário ter essa hierarquia dominado X dominador ou é possível viver sem ela? Aponte sugestões.
- c) É possível ambos estarem inseridos no mercado de trabalho e dividirem as tarefas domésticas?

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.4 ROMPIMENTO DO HORIZONTE DE EXPECTATIVAS

Para este momento, Bordini e Aguiar (1993) sugerem que seja apresentado algo novo: informações, imagens, textos, “de modo que o aluno ao mesmo tempo perceba estar ingressando num campo desconhecido, mas também não se sinta inseguro demais e rejeite a experiência.” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 89).

Desta forma, o papel da arte vai de encontro ao conhecido e habitual para contrariar as expectativas do leitor e, assim, despertar nele uma mudança de comportamento social causa que Candido (1988) chamou a atenção, por se constituir um fator de desmascaramento das injustiças. Assim, foram selecionadas as seguintes atividades.

#### 3.4.1 Atividade 1

Sabemos que textos não-verbais, tais como os imagéticos, sonoros, táteis, gustativos e olfativos, provocam diversos outros tipos de semioses.

Considerando essa proposição buscamos iniciar a questão violência contra a mulher disposta num conjunto de imagens para uma leitura icônica-visual da problemática.

Primeiramente mostramos as imagens, utilizando-nos do data show. Após, isso, realizamos uma conversa orientada sobre elas.

**Quadro 10** – Questões para uma possível análise de textos não verbais

A linguagem não verbal pode produzir efeitos interessantes, dispensando assim o uso das palavras. Vamos ver?

**Figura 1 – Dominador e dominada**



Fonte: Disponível em: <https://uploads.metropoles.com/wp-content/uploads/2017/04/04143345/emilly-briga.jpg>. Acesso em: 25 de fev. 2018.

**Figura 2 – Perdão - Violência e arrependimento**



Fonte: Disponível em: <http://varelanoticias.com.br/wp-content/uploads/2012/07/violencia-mulher-ok-300x300.jpg>. Acesso em: 25 de fev. 2018.

**Figura 3 – Silenciamento – Vergonha**



Fonte: Disponível em: <http://diariodoestadogo.com.br/wp-content/uploads/2017/03/mulheres-agredidas-750x294.jpg>. Acesso em: 2 de mar. 2018.

**Figura 4 – Tortura e cárcere privado**



Fonte: Disponível em: <http://gazetadotriangulo.com.br/tmp/wp-content/uploads/2015/09/Foto-Jo%C3%A3o-Carlos-Almeida-TV-Vitoriosa-2-576x1024.jpg>. Acesso em: 2 de mar. 2018.

**Figura 5 – Femicídio**

**Figura 6 – Manter aparências?**





**Figura 7 – Vítimas incontáveis**



Fonte: Disponível em: <<https://www.brasil247.com/images/cache/1000x357/crop/images%7Ccms-image-000574794.jpg>>. Acesso em: 2 de mar. 2018.

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.4.2 Atividade 2

Posteriormente os alunos intitularam cada imagem de acordo com sua interpretação.

De acordo com os alunos as imagens deveriam se assim intituladas, respectivamente: Ciúme possessivo /A ignorância do homem; O santinho/Entre tapas

e beijos, não; O silêncio/ A voz oprimida; A libertação/ As duas faces de mim mesma/A face da opressão; Desrespeito às mulheres/Feminicídio / A hipocrisia da sociedade.

Após essa nomeação, realizamos uma conversa orientada sobre as impressões acerca das fotos. Esta conversa deu-se por meio de perguntas orientadas, exposta no quadro 11, reproduzido abaixo, para possibilitar a expressão dos alunos sobre as suas impressões.

### Quadro 12 – Tirinhas, charges e frases

Muitos dos discursos machistas perpetuam-se por gerações como verdades. Discursos que são utilizados na construção de tirinhas, charges e frases produzidas com os mais diversos objetivos que vem auxiliando na reflexão sobre a situação que vivem muitas mulheres e como o ideário machista vem constituindo-se.

Veja alguns desses exemplos que circulam nas redes sociais.

**Figura 1 – Papo de homem**



Fonte:

Disponível

em:

<[https://bloguniversidadelivre.pampedia.files.wordpress.com/2016/01/4052781\\_orig.png?w=1540](https://bloguniversidadelivre.pampedia.files.wordpress.com/2016/01/4052781_orig.png?w=1540).

Acesso em: 01 de mar. 2018

**Figura 2 – Intimidação**



Fonte: Disponível em: [http://www.otempo.com.br/polopoly\\_fs/1.1149847.1445819860!image/image.jpg\\_gen/derivatives/main-charges-resize\\_620/image.jpg](http://www.otempo.com.br/polopoly_fs/1.1149847.1445819860!image/image.jpg_gen/derivatives/main-charges-resize_620/image.jpg). Acesso em: 01 de mar. 2018

**Figura 3** – Diferentes culturas = diferentes formas de servidão



Fonte: Disponível em: [https://cdn.estuda.com/sis\\_questoes/posts/92384\\_pre.jpg?1440428328](https://cdn.estuda.com/sis_questoes/posts/92384_pre.jpg?1440428328). Acesso em: 01 de mar. 2018

**Figura 4** – Preconceito



Fonte: Disponível em: <https://calordomomento.files.wordpress.com/2012/04/generoe.jpg?w=640&h=426>. Acesso em: 01 de mar. 2018

**Figura 5 – Direitos iguais?**



Fonte: Disponível em: <<https://www.pinterest.com/pin/529595237412342605/>>. Acesso em: 01 de mar. 2018

**Figura 6 – Caia na real!**

**O FEMINISMO  
NUNCA MATOU  
NINGUÉM.  
O MACHISMO  
MATA TODOS  
OS DIAS**

**MARCHA MUNDIAL DAS MULHERES**

Fonte: Disponível em: <[http://1.bp.blogspot.com/-EhY0RmFx\\_DY/TzaXXj\\_ivjI/AAAAAAAAAEE/s5ACEFayFKQ/s1600/feminismo.jpg](http://1.bp.blogspot.com/-EhY0RmFx_DY/TzaXXj_ivjI/AAAAAAAAAEE/s5ACEFayFKQ/s1600/feminismo.jpg)>. Acesso em: 01 de mar. 2018

**Figura 7 – Feminismo**

**FEMINISMO  
É A IDÉIA RADICAL  
DE QUE AS MULHERES  
SÃO GENTE!**

Fonte: Disponível em: <<http://www.engajamundo.org/2016/08/26/ja-houviram-falar-sobre-historia-feminismo/>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

Após a leitura das imagens, fizemos considerações acerca dos temas que elas abordam e que tipos de preconceitos que as mulheres sofrem que elas elucidam.

### 3.3.4 Atividade 4

Na sequência, procedemos à leitura oralizada do conto “Venha ver o pôr do sol” (1996) de Lygia Fagundes Telles, e, a partir dele, propusemos uma análise comparativa e contrastiva de alguns aspectos, por meio de perguntas que seguem expostas abaixo, no quadro 13, relacionando o conto com as imagens abordadas nas atividades anteriores.

**Quadro 13** – Questões para uma possível análise comparativa e contrastiva do conto “Venha ver o pôr do sol” (1996), de Lygia Fagundes Telles.

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a. O que há em comum nas obras?</li> <li>b. O que elas têm de diferente?</li> <li>c. Quais as sensações que provocam?</li> <li>d. Quais as aproximações possíveis?</li> </ul> |
|--|

Fonte: Elaborado pela autora

Após a análise contrastiva, lemos com os alunos algumas reportagens de casos de feminicídio no Brasil<sup>23</sup>.

Após a leitura dos textos, encaminhamos análises sobre as impressões dos alunos e o que os marcou nesses casos.

Na sequência, escutamos a música “Cabocla Tereza” (1937), de Tonico e Tinoco. A intenção, primeiramente, foi fazer com que os alunos refletissem sobre os

<sup>23</sup> a- BRASIL 247. **2018 começa com mais um caso brutal de feminicídio**. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/pt/247/ceara247/335211/2018-come%C3%A7a-com-mais-um-brutal-caso-de-feminic%C3%ADdio.htm>>. Acesso em: 4 de mar. 2018.

b- ALMEIDA, Valdir. **Seis a cada dez mulheres mortas no Ceará são vítimas de feminicídio**. Ceará: G1, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2016/06/seis-cada-dez-mulheres-mortas-no-ceara-sao-vitimas-de-feminicidio.html>>. Acesso em: 4 de mar. 2018.

c- MULHER assassinada hoje pelo marido em Antonina do Norte. 2015. Disponível em: <<https://cratonoticias.wordpress.com/2015/04/24/mulher-assassinada-hoje-pelo-marido-em-antonina-do-norte/>>. Acesso em: 4 de mar. 2018.

d- PROFESSORA é morta a tiros por ex-marido em Pato Branco. Disponível em: <http://www.noticiascoronel.com.br/2017/08/professora-e-morta-tiros-pelo-ex-marido.html>. Acesso em: 4 de mar. 2018.

e- CASO Eloá. Disponível em: <http://memoriaglobo.globo.com/programas/jornalismo/coberturas/caso-elo/a-historia.htm>. Acesso em: 27 de nov. 2018.

f- Documentário Quem matou Eloá? Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=4lqlaDR\\_GoQ](https://www.youtube.com/watch?v=4lqlaDR_GoQ). Acesso em: 27 de nov.2018.

aspectos abordados na canção. Ao relatar uma tragédia camponesa ocorrida na década de trinta, movida pelo ciúme torpe e mesquinho, a música retrata a situação social tida como normal para a época. A mulher é vista como propriedade do marido. Todos cantavam, e ainda cantam, essa triste sorte da personagem Cabocla Tereza. Contudo, passadas décadas, direitos conquistados, leis instituídas, vemos essa tragédia se repetir. Mais precisamente, conforme o Mapa da Violência 2015<sup>24</sup>, foram 4.762 homicídios de mulheres registrados e, deste número, 50,3% caracterizam-se como feminicídio, ou seja, o autor foi um familiar da vítima, número que representa 7 feminicídios diários em 2013.

Em seguida, realizamos as seguintes perguntas, expostas no quadro 14, abaixo reproduzido:

**Quadro 14** – Questões sobre a música “Cabocla Tereza” (1937), de Tônico e Tinoco.

- |   |
|---|
| <p>a. Quantas “Terezas” já foram mortas até que a mulher conseguisse ir conquistando e dividindo espaços, seu direito ao voto, lei Maria da Penha, lei do feminicídio? Quantas ainda serão?</p> <p>b. O que podemos fazer para que nossa sociedade supere essa hierarquia de poder?</p> |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora

A cantora Alcione, com a música “Maria da Penha” (2007), canta uma mulher que, amparada pela lei, começa a ter coragem de reagir às agressões e denunciar. Após ouvirmos e comentarmos sobre a música, elucidamos, juntamente com os alunos, tópicos importantes que a Lei nº 11.340/06 (BRASIL, 2006) aborda.

Em seguida, questionamos os alunos, conforme mostra o quadro 15, abaixo exposto:

**Quadro 15** – Reflexões sobre a Lei nº 11.340/06 e as reportagens lidas.

- |  |
|--|
| <p>O direito à medida protetiva que as mulheres conquistaram e que não estão sendo suficientes para garantir a integridade da mulher podemos perceber em alguns casos nas notícias acima, como o exemplo da professora que foi vítima de feminicídio no município de Pato Branco, no Sudoeste do Paraná, e tinha medida protetiva.</p> <p>a. Essas angústias persistem no momento em que as vítimas vão denunciar seu agressor. Que garantias ela tem ao denunciá-lo? Ou seria melhor pensar, que garantias elas têm se não os denunciarem?</p> <p>b. E na nossa região, em nosso município, há casos de violência e denúncia desses casos às autoridades competentes?</p> |
|--|

<sup>24</sup> WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015**: homicídio de mulheres no Brasil. Brasília: ONU, 2015.  
Disponível em: <[https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia\\_2015\\_mulheres.pdf](https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf)>.  
Acesso em: 3 de mar. 2018.

c. Há mulheres que têm conseguido, na justiça, a medida protetiva?  
Houve diminuição dos casos de violência após a lei 11.340/06?

Fonte: Elaborado pela autora

À continuação, questionamos os alunos se há alguma outra música que eles cantam e que a letra aborda o tema do machismo. Elencamos as possíveis respostas. Como exemplo, apresentamos a música “Vidinha de balada” (2017), de Henrique e Juliano.

Após ouvi-la, solicitamos aos alunos que citem e comentem os versos que perpetuam o discurso machista. Refletimos sobre a imposição da vontade masculina sobre a feminina com versos que trazem imperativos contundentes e música que aborda um relacionamento abusivo, sendo cantado e assistido por milhões de pessoas.

Após isso, produzimos um relato baseado nos temas abordados: agressão física, verbal, machismo, feminicídio, falando das impressões e sentimentos sobre os contos e entrevistas lidos, as imagens vistas, as músicas ouvidas e os dados analisados.

### 3.5. Ampliação do horizonte de expectativas

Ao acionarmos sites de busca para pesquisar sobre o tema, uma constatação foi logo reafirmada: os casos de violência contra a mulher são muitos e, a cada história a mais que lemos, ficamos surpreendidos com essas pessoas que julgam possuir o outro, ser donos da vontade alheia.

Para início da Unidade III, lemos o caso “Estudante é morta dentro de escola estadual em Alexania”, Goiás<sup>25</sup>. Na sequência, conversamos com os alunos sobre a temática do amor não correspondido e quais as possíveis soluções para a situação.

Continuando, incentivamos os alunos a refletirem sobre que há situações em que a mulher realiza atitudes extremas e/ou até cômicas para que, enfim, fique livre daquela pessoa que não lhe tem trazido bons momentos. Para elucidar isso, realizamos a leitura do cordel *A mulher que vendeu o marido por 1,99* (2006), Janduhi

---

<sup>25</sup> VELASCO, Murillo; Borges, Fernanda. **Estudante é morta dentro de escola estadual em Alexânia, Goiás**. Goiás: G1, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/goias/noticia/jovem-entra-em-escola-e-mata-adolescente-em-alexania-diz-delegada.ghml>>. Acesso em: 3 de mar. 2018.

Dantas Nobrega. No texto, de forma bem-humorada, o autor narra a sina de uma mulher que tem que cuidar da casa, dos filhos e aturar um marido bêbado. Fato esse expresso na literatura popular do cordel, mas que reflete a realidade de muitas famílias. No cordel lido, a situação mostra um fim surpreendente e triste ao mesmo tempo.

Conversamos com os alunos sobre os limites da tolerância e realizamos as seguintes perguntas, expostas no quadro 16 abaixo exposto:

**Quadro 16** – Reflexões sobre o cordel *A mulher que vendeu marido por 1,99* (2006), Janduhi Dantas Nobrega

- |  |
|--|
| <p>a. Quanto a personagem <i>Côca</i> teve que suportar até tomar tal decisão?</p> <p>b. Quando e como uma mulher poderia saber sobre limites da tolerância?</p> <p>c. Há limites pré-estabelecidos?</p> |
|--|

Fonte: Elaborado pela autora

Na sequência, lemos o conto de Dalton Trevisan, intitulado “Morre desgraçado” (1996, p. 24-27), para visualizar mais uma cena literária de violência doméstica como tantas outras. Para análise deste conto, foi proposto um questionário aos alunos a ser elaborado.

Além das atividades já constituídas, foram organizadas atividades com textos e músicas já selecionados e, a seguir, listados:

- a) “Mulher (sexo frágil)” (1981), de Erasmo Carlos;
- b) “Apelo” (1979, p. 73-103), de Dalton Trevisan;
- d) Reportagem “Mulheres ganham menos do que os homens em todos os cargos”, diz pesquisa<sup>26</sup>;
- e) “Marina” (1946), de Dorival Caymmi;
- f) “Para que ninguém a quisesse” (1986, p. 111-112), de Marina Colassanti;
- g) Os dois menores e melhores contos do mundo de Luís Fernando Veríssimo.

Por fim, assistimos ao vídeo “O sonho possível?” Solicitaremos aos alunos que eles escrevam suas impressões sobre o que assistiram e, na sequência, respondam as questões expostas no quadro 17, abaixo reproduzido:

<sup>26</sup> KOMETANI, Pâmela. **Mulheres ganham menos do que os homens em todos os cargos, diz pesquisa**. Brasil: G1 Economia, 2017. Disponível em: < <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/mulheres-ganham-menos-do-que-os-homens-em-todos-os-cargos-diz-pesquisa.ghtml>>. Acesso em: 2 de mar. 2018.



**Quadro 17 – Questões sobre o vídeo “O sonho possível?”**

- a. Quais as funções e ações exercidas pelas personagens?
- b. O que faz a personagem que representa o papel de pai W
- c. O que faz a personagem que representa o papel de mãe?
- d. O que faz a personagem que representa o papel de filho e um futuro homem?
- e. O que faz a personagem que representa o papel filha e uma futura mulher?
- f. Como homem e a mulher são recompensados pelo seu trabalho?
- g. Há alguma semelhança entre o vídeo e situações reais na vida dos homens e das mulheres em geral e dos homens e das mulheres que você convive e conhece?
- h. Como é na sua casa? Os homens ajudam nas tarefas domésticas?
- i. Como fazer para que o sonho da personagem se realize?
- j. Você pode contribuir para construir o mundo figurado nos sonhos?

Fonte: Elaborado pela autora

Após a realização de uma discussão final sobre a importância de se ler sobre essa temática na escola, a professora agradeceu aos alunos pela participação no projeto de intervenção.

## CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA APLICADA

O aluno púbere, adolescente e jovem, mais que o adulto, procura encontrar sentidos para viver, um caminho que lhes garante a felicidade. Grande parte das vezes, faz isso sem saber distinguir se a força que o leva a avançar vem do desejo de fugir ou do desejo das tribulações da vida ou de buscar o desconhecido. Nós adultos, talvez, já saibamos que, em algum nível bem profundo, nem haja tanta diferença entre esses dois desejos. O mesmo, no entanto, não ocorre com quem está em formação.

Para destacar a inquietação do ser humano frente à vida e aos seus mistérios que, aos poucos, nos proporciona um processo progressivo de amadurecimento e, quiçá, de libertação, colocamos em evidência um trecho do romance autobiográfico de Maugham (2005, p. 29):

Não sabia como é vasto, árido e escarpado o país que o viajante da vida tem de atravessar para poder aceitar a realidade. É uma ilusão pensar que a mocidade seja feliz, uma ilusão daqueles que a perderam. Os jovens sabem que são miseráveis, pois alimentam os falsos ideais que lhes foram inculcados e todas as vezes que entram em contato com o real sentem-se magoados e contundidos. São como vítimas de uma conspiração. Os livros que leem, livros ideais pela necessidade de seleção, e a conversa dos mais velhos, que olham para o passado através da nuvem rosada do esquecimento, preparam-nos para uma vida irreal. São obrigados a descobrir por si próprios que tudo o que leram e tudo o que lhes ensinaram é mentira, mentira, pura mentira. Cada nova descoberta é mais um prego que lhes fixa o corpo à cruz da vida. O estranho é que as próprias pessoas que sofreram esses amargos desenganos trabalham inconscientemente, movidas por irresistível força íntima, para criar essa mesma atmosfera. A companhia de Hayward era a pior coisa que Philip podia ter encontrado. Era um homem que nada sabia ver com os próprios olhos, mas só através do prisma literário; um homem perigoso porque se iludira a si mesmo, a ponto de se tornar sincero. Confundia honestamente o seu sensualismo com a emoção romântica, a sua indecisão com o temperamento artístico e o seu ócio com a calma filosófica. O seu espírito, vulgar apesar da ânsia de perfeição, via tudo em dimensões maiores do que as da realidade e os contornos apareciam mal definidos, imersos na névoa doirada do sentimentalismo. Mentia e no entanto nunca sabia que mentia e quando lhe chamavam a atenção para isso, dizia que as mentiras eram belas. Era um idealista.

Tal constatação pode parecer austera aos nossos ouvidos, à nossa mente. Contudo, ela é adequada para nós, professores, refletirmos sobre o trabalho em sala

de aula, bem como, a respeito de nossas escolhas como profissionais, como pessoas atuantes na sociedade e, por que não, também, sobre termos consciência das nossas fragilidades e nossas conquistas como ser humano.

Cabe aqui refletirmos sobre os desafios da escola, ou seja, todos os envolvidos de alguma forma com esta instituição, frente à diversidade de sonhos, objetivos, de experiências de vida ou a falta de tudo isso, que faz parte da vida do adolescente. Ele, muitas vezes, tem inquietações e não consegue amadurecer com as experiências vividas. Como parte da escola, temos caminhos que podem ser apontados para que essa mesma atmosfera não continue a se perpetuar. Como parte dessa mudança está a atitude de lançarmos olhares e ouvidos para nossa sociedade e reconhecermos de que notas é composta essa tessitura tão diversa para, assim, podermos dialogar com cada uma delas em nossa sala de aula, buscando dar mais sentido ao nosso trabalho.

Um dos grandes vilões nesse contexto é a incessante prática do trabalho com o texto literário como pretexto para o trabalho com análise linguística, quando essa leitura deveria conduzir os estudantes para a fruição estética, à reflexão sobre a sociedade e os comportamentos humanos representados na arte da palavra.

Além disso, o material didático, com raras exceções, compõe-se de uma seleção de textos em que verificamos o predomínio do ideário machista, perpetuando, assim, a aceitação das normas e padrões de nossa sociedade patriarcal.

Diante disso, cabe a nós tomarmos partido de causas sociais emergentes e atuarmos com vistas à desconstrução da hierarquia de gênero que, desde os primórdios dos tempos, vem constituindo-se de mulheres submissas, Amélias, que aceitam caladas sua condição.

Temos, em nossas mãos, várias ferramentas para isso. Dentre elas está a possibilidade de valer-nos da leitura e da literatura para promover esse debate que demanda tanta urgência, pois é tema central. Não podemos nos silenciar e fazer de conta que o problema não é nosso também. Ele existe, está presente em todas as classes sociais, advindo de vários motivos. Portanto, discorrer sobre a violência contra as mulheres, o feminicídio e a misoginia tão presentes em nossa sociedade urge e deve ser temática para os anos finais do ensino fundamental.

Consideramos, então, que, ao colocarmos o tema em pauta, utilizando-nos de simbologia para ilustrá-lo, devemos colocar tudo à luz, pois quando colocamos as coisas às claras, tudo fica melhor. Somente assim, ao expormos estas questões,

refletindo sobre esses temas, esperamos vislumbrar possíveis caminhos para que eles sejam esclarecidos aos jovens em formação.

Contudo, é comum ouvirmos na sala dos professores, por diversas vezes, após casos de feminicídio que repercutem na mídia, frases semelhantes a esta: “quanto mais falamos sobre um fato em sala de aula parece que piora, ou quanto mais a TV mostra sobre os casos de feminicídio mais isso está acontecendo”. É triste ouvirmos tais comentários, pois deveriam entender que isso só está acontecendo porque as mulheres estão buscando reagir, estão espelhando-se em muitas outras mulheres que almejam sair das amarras da sociedade que sempre lhes impôs o que deveriam suportar quietas. Infelizmente. Com isso, notamos que muitos casos de violência estão acontecendo muito próximos a nós e nada é feito.

Deste modo, devemos não só conhecer nosso papel como formadores de cidadãos conscientes, mas atuar de forma que isso aconteça em nossa sala de aula, visando a compreender essas forças históricas e atuais que levam a atos de violência.

Com vistas ao alcance destes objetivos, buscamos, através de pesquisa bibliográfica, orientações sobre os possíveis caminhos a serem percorridos. Optamos pelas indicações teóricas de Candido, sobre o poder da literatura e seu caráter humanizador, a concepção de linguagem bakhtiniana e o método recepcional, que nos faz refletir sobre a relação entre texto, leitor e o mundo. Assim, é possível tomarmos consciência da importância de se evidenciar temas sociais em sala de aula, com vistas à busca de motivação para participação efetiva nas atividades de leitura, oralidade e escrita. Estas foram desenvolvidas com sucesso na Unidade didática que implementamos na escola como parte da dissertação realizada junto ao Mestrado Profissional em Letras- Profletras.

É oportuno, também, destacarmos que há plena consciência de que as leituras, atividades e reflexões desenvolvidas na escola não vão terminar com este problema que assola nossa sociedade. Entretanto, após o desenvolvimento das reflexões, leituras escritas e reescritas realizadas na nossa intervenção, temos a certeza de que tanto meninos, quanto as meninas passaram a olhar-se com mais respeito. Isso nos mostra que houve um processo de reflexão a respeito do que a sociedade espera deles ao desempenharem seus papéis. Eles já, por diversas vezes, tiveram que desempenhá-los mesmo não concordando com sua condução e cada atitude que ousamos fazer, que busque romper com estes paradigmas, será questionada e, por

muitas vezes, até condenada. A consciência do poder que enfrentamos também existe,

Destacamos, dentre as atividades desenvolvidas, as reflexões realizadas nas chamadas “Rodas de Conversa” que foram muito positivas, pois auxiliaram-nos a oportunizar aos alunos momentos de expressão de opiniões, troca de ideias e pontos de vista sobre o tema tão silenciado na escola. Tal atividade fez com que os alunos percebessem que é importante ouvir o outro, complementar informações, expor sua opinião, ou seja, sentir-se participante do processo.

Quanto à atividade de pesquisa e às reflexões em grupos menores, elas oportunizaram um momento para aprofundamento do tema, conhecimento de dados, fossem eles estatísticos, de opiniões pessoais, esclarecimento de termos para posterior reflexão em grande grupo. Estas tiveram resultados muito satisfatórios, pois houve grupos que buscaram informações além do que foi pedido. Sem esquecer-nos do fato de que atitudes de liderança são desenvolvidas nestes momentos e práticas de linguagem são aperfeiçoadas.

Quanto às variadas práticas de linguagem, outro ponto que merece destaque foram aquelas de produção escrita, registradas no caderno de reflexões. Elas demonstraram a sensibilização, a preocupação e o envolvimento dos alunos com o tema ao nelas expressarem suas opiniões. Contudo podemos afirmar que as opiniões expostas oralmente vinham carregadas de um envolvimento ainda maior que as escritas. Nas expressões orais percebemos mais liberdade de expressão e de sentimento. Concluimos, com isso, que opiniões expressas oralmente trazem facilidades no entendimento do aluno, talvez pensem na rapidez ao serem proferidas ou, quem sabe, por parecerem ter um nível maior de informalidade, ou ainda, menos cobrança do que quando essa informação é expressa de forma escrita e, costumeiramente, corrigida e avaliada.

Entre acertos e erros expostos em todo este material é praticamente impossível relatar todas as percepções advindas da aplicação das atividades e o quanto é fortalecedor trabalhar com um tema que aproxime o aluno da discussão, bem como notamos, também, uma maior aproximação com a professora. Há, também, atividades que a própria pesquisadora reformularia com vistas à maior exploração do tema e à fidelidade aos propósitos do método recepcional.

Mais uma vez, após esta experiência de aperfeiçoamento como educadora, sentimos a necessidade de ressaltar que um dos caminhos para aproximarmos o aluno da leitura percorre o mesmo caminho do letramento literário que traz em seu íntimo o caráter humanizador, questionador, formador.

Portanto, conhecer personagens que rompam as barreiras até então impostas, como com uma moça que destece tudo o que já havia feito para recomeçar, outra que assume o jogo e não quer mais ser o outro, mulheres que não são mais Amélias, viram a mesa e assumem o jogo, mulheres que não aceitam ver somente um simples pôr do sol, se a vida até então com aquela pessoa não tinha luz, mulheres que não aceitam imperativos, se essa ordem não faz parte de seus sonhos, mulheres que amam se pintar e se arrumar e sentem-se bem consigo mesmas, mulheres que olham a felicidade e a liberdade de quem tem asas e conseguem trilhar seus caminhos, sejam eles quais forem, para conquistar suas próprias asas, mulheres que conseguem trazer o pão para casa, nem que seja com 1,99, mulheres que passam por momentos decisivos em suas vidas, tendo que tomar atitudes que demonstram a força de guerreira e, ao mesmo tempo, o encantamento do brilho do olhar. Seja por qual delas o aluno se afeiçoe, simpatize, espelha-se, escolha como exemplo, é importante dizer que elas são símbolo daquelas que já romperam, rompem e romperão muitas amarras que trazem tristezas, angústias, sofrimento. Ao romperem essas amarras, elas apresentam um novo caminho, uma nova jornada. A educação, quando se quer de qualidade e de justiça, deve mostrar essas possibilidades.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**. São Paulo: UNESP, 2006.

ADORNO, Ludwig Wiesengrund. **Teoria Estética**. Lisboa: Edições 70, 2008.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

ARRUFOS. 1887. Disponível em: <<http://virusdaarte.net/belmiro-de-almeida-arrufos/>>. Acesso em 18 fev. 2018.

ASSIS, Machado. **Dom Casmurro**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucite, 1997.

BARTHES, Roland. **Mitologias**. São Paulo, Difel, 2003.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 2, 1980

BRASIL. **Lei nº 13104, de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13104.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)>. Acesso em: 04 mar. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9504, de 30 de setembro de 1997**. Estabelece normas para as eleições. Lex. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9504.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9504.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 8072, de 25 de julho de 1990**. Dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências. Lex. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8072.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8072.htm)>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. 7. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. de. *Literatura - A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1988. p. 169-191.

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

CAYMMI, Dorival. **Marina**. [S.l.: s.n.], 1958.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: COLASANTI, Marina. **Doze reis e a moça no labirinto do vento**. São Paulo: Global, 1978.

COLASANTI, Marina. **Eu sei, mas não devia**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

COLASANTI, Marina. Luz de lanterna, sopro de vento, A moça tecelã, verdadeira estória de um amor ardente, Porém igualmente, Sem asas, porém. In: **Um espinho de marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

COLASANTI, Marina. Sem asas, porém... In: COLASANTI, Marina. **Longe como o meu querer**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 57-59.

CONSIDERA, Anabelle Loivos. **Para o café com letras nosso de cada dia: políticas públicas de ensino de literatura**. In: Ensino de literaturas: perspectivas em linguística aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

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

DALEY, Elizabeth. Expandindo o conceito de letramento. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 49, p. 418-491, jul./dez. 2010.

DE MIRANDA, Sá. **Comigo me desavim**. [S.l.: s.n.], 1527.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka**: Por uma Literatura Menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

FIORIN, J. L. **Linguagem e interdisciplinaridade**. In: ALEA, vol. 10, nº 1, jan-jun, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.



FREIRE, Paulo. Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. In: FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1993. p. 79-88.

GUERRA, Gregório de Matos. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1991.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). **A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Diversidade sexual e homofobia: a escola tem tudo a ver com isso. In XAVIER FILHA, Constantina (org) **Educação para a sexualidade, para equidade de gênero e para diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009c, pp 111-142.

LAGO, Mário; ALVES, Ataulfo. **Ai! que saudade da Amélia**. [S.l.: s.n.], 1942.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil Brasileira: histórias & histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

LERM, Ruth R. P. **Leitura de textos sincréticos: relações entre o verbal e o não-verbal em diário de bordo de José Bessa**. Dissertação de mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010, Porto Alegre, BR-RS. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/27046>. Acesso: 07 de jan. 2019.

LOPES, Antonia Osima. Planejamento do ensino numa perspectiva de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MALARD, Letícia. **Ensino e literatura no 2º grau: problemas & perspectivas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

MARIA da Penha. Intérprete: Alcione. Música: Paulinho Resende e Evandro Lima. 2007. (3 min.), son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=H7OrnzuomUc>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

MAUGHAM, William Somerset. **Servidão humana**. Portugal: Coleção Dois Mundos, 2005.

MENDONÇA Filho fala sobre BNCC em rede nacional. 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=CouiSat5o\\_8&t=87s](https://www.youtube.com/watch?v=CouiSat5o_8&t=87s)>. Acesso em: 25 fev. 2018.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”?** [S.l: s.n., s.d.]. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/alfabetizacao-e-letramento-o-que-sao-como-se-relacionam-como-alfabetizar-letrando/>>. Acesso em: 25 fev. 2018.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa e a formação do espírito acadêmico. **Saberes**, Jaraguá do Sul, n. 2, p. 1-7. 2000.

ORLANDI, E. P. "A leitura e os leitores possíveis". In: ORLANDI (org.) **A Leitura e os Leitores**. Campinas: Pontes. 1998.

PACÍFICO, João. **Cabocla Tereza**. [S.l.: s.n.], 1937.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. SEED: Paraná, 2008.

PITTY; MENDONÇA, Martin. CD Chiaroscuro, **Descontruindo Amélia**, faixa 7, da obra de Pitty, composição de Pitty e Martin Mendonça. Produzido por Rafael Ramos. São Paulo: Deckdisc, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Aprender a escrever (re)escrevendo**. Campinas: CEFIEL-IEL: 2005.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002. p. 683.

SANTOS, Carmi Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1988.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil para a análise histórica**. Recife: Corpo e Cidadania, 1989.

SHAKESPEARE, William. **Otelo**. [S.l.: s.n.], 1603?

SILVEIRA, Diego. **Vidinha de Balada**. [S.l.: s.n.], 2017.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, jan./abr. 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica 1999.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SCOCUGLIA, J. B. C. A hermenêutica de Wilhelm Dilthey e a reflexão epistemológica nas ciências humanas contemporâneas. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 17, n 2, p. 249-281, jul/dez. 2002.

TELLES, Lygia Fagundes. **Venha ver o pôr do sol e outros contos**. São Paulo: Ática, 1993.

TENÓRIO, Marlon. **Nunca descuidando do dever.** S.d. Disponível em: <<https://www.marinacolasanti.com/2012/04/nunca-descuidando-do-dever.html>>. Acesso em: 10 fev. 2018.

TIBURI, Marcia. As mulheres e a filosofia como ciência do esquecimento. Com Ciência:Revista Eletrônica de Jornalismo Científico. Campinas, nº 50, dez. de 2003. Disponível em:<<http://www.comciencia.br/reportagens/mulheres/15.shtml>> . Acesso em: 17 fev. 2019

TREVISAN, Dalton. Morre, desgraçado! [S.l.: s.n.], 1996. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/349510443/DaltonTrevisan-Morre-Desgracado-Conto>>. Acesso em: 24 fev. 2018.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WASELFISZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil. 1ª edição. Brasília – DF, 2015.

WINNICOTT, D. W. **Teoria do relacionamento paterno-infantil.** In **D. W. Winnicott, O ambiente e os processos de maturação.** (I. C. S. Ortiz, Trad., pp. 38-54). Porto Alegre: Artes Médicas, 1983. (Original publicado em 1960).

## APÊNDICE

### APÊNDICE 1: Dados das condições socioculturais dos alunos envolvidos na pesquisa

#### 1. IDENTIFICAÇÃO

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo F ( ) M ( ) Idade: \_\_\_\_\_  
 Cidade \_\_\_\_\_ Bairro: \_\_\_\_\_  
 Escolaridade: 9ª ano Escola: \_\_\_\_\_  
 Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

#### 2. FAMÍLIA

Nível de escolaridade de seus pais (ou responsáveis)

Pai ou responsável: \_\_\_\_\_

- ( ) não frequentou a escola  
 ( ) Ensino Fundamental frequentou até \_\_\_\_\_ série.  
 ( ) Ensino Médio frequentou até \_\_\_\_\_ série.  
 ( ) Ensino Superior frequentou até série nome do curso \_\_\_\_\_  
 ( ) Pós graduação nome do curso e nível \_\_\_\_\_

Mãe ou responsável: \_\_\_\_\_

- ( ) não frequentou a escola  
 ( ) Ensino Fundamental frequentou até \_\_\_\_\_ série.  
 ( ) Ensino Médio frequentou até \_\_\_\_\_ série.  
 ( ) Ensino Superior frequentou até série nome do curso \_\_\_\_\_  
 ( ) Pós graduação nome do curso e nível \_\_\_\_\_

#### 3 DADOS ECONÔMICOS

Seu pai (ou responsável) trabalha em que? \_\_\_\_\_

Sua mãe (ou responsável) trabalha em que? \_\_\_\_\_

Quem faz o serviço doméstico na sua casa? \_\_\_\_\_

Você trabalha fora de casa? ( ) Sim ( ) Não

Onde? \_\_\_\_\_ em quê? \_\_\_\_\_

Você trabalha em casa? ( ) Sim ( ) Não

Se trabalha qual serviço a casa cabe a você fazer? \_\_\_\_\_

Na sua casa moram além de você:

- [ ] pai  
 [ ] mãe  
 [ ] avô  
 [ ] avó  
 [ ] irmãos, quantos? \_\_\_\_\_  
 [ ] outras pessoas, quais? \_\_\_\_\_

Renda familiar líquida: ( ) um salário mínimo até \_\_\_\_\_

Você mora em casa própria? \_\_\_\_\_ Possui carro? \_\_\_\_\_

#### 3.1 Em sua casa há:

- [ ] Rádio  
 [ ] TV  
 [ ] Aparelho de som  
 [ ] Computador  
 [ ] Outros \_\_\_\_\_

#### 4 CAPITAL CULTURAL, LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO

4.1 - Você tem lembrança de alguém que lê em sua família? \_\_\_\_\_

( ) apenas o pai . O que ele costuma ler? \_\_\_\_\_

( ) apenas a mãe O que lê? \_\_\_\_\_

( ) irmão ou irmã O que lê? \_\_\_\_\_

( ) avôs O que leem? \_\_\_\_\_

( ) avós O que leem? \_\_\_\_\_

( ) ninguém

- Há em sua casa objetos de leitura?

[ ] bíblia

[ ] revistas religiosas

[ ] livros de poesia

[ ] romances

[ ] revistas de atualidades

[ ] jornais

[ ] revistas em quadrinho

[ ] almanaques

[ ] outros

4.2- O que você mais gosta de fazer? Numere, de acordo com a ordem de preferência (de 1 a 5)

( ) jogar ou brincar

( ) ver TV

( ) ouvir música

( ) ouvir histórias

( ) ler

( ) Navegar no computador

( ) outra \_\_\_\_\_

4.3- Quem lhe contava, ou conta histórias, quando você era criança?

( ) o pai

( ) a mãe

( ) a avó

( ) o avô

( ) ninguém

( ) outros \_\_\_\_\_

4.4 - Cite uma ou mais história (s) que você se lembra? \_\_\_\_\_

4.5- Que sentimento essa (s) história (s) causava (m), ou causa (m) em você?

( ) Medo

( ) Alegria

( ) Tristeza

( ) Curiosidade

( ) Revolta

( ) Outros \_\_\_\_\_

4.6- Cite uma (ou mais) história (s) que você leu (na infância)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.7- Do que tratava (m) a (s) história (s) \_\_\_\_\_

4.8- Esse (s) livro(s) lido (s) por você:

( ) era(m) seu (s) ou de alguém de sua casa

( ) foi (foram) retirado(s) na biblioteca escolar

- foi (foram) emprestado (s) por um amigo  
 foi ( foram) retirado (s) da biblioteca da cidade ou da sua escola

4.9 - Você já foi presenteado com livros? Quantos?

---

---

4.10 - Você ouviu, ou leu alguma história de violência contra a mulher?

- Leu  Ouviu  Não conhece nenhuma

Qual (quais)? \_\_\_\_\_

Do que tratava(m)? \_\_\_\_\_

O que você achou da(s) história (s)?

---

---

## 5 - LEITURAS

5.1- Você costuma ler (Numere em ordem de importância):

- somente para tarefas escolares  
 para me distrair  
 para aprender religião  
 para aprender coisas úteis

5.2- Você frequenta a biblioteca:

- sempre  
 de vez em quando  
 nunca

5.3 - Que tipo de leitura você procura na biblioteca:

- ficção  
 detetive/policial  
 poesia  
 religiosa  
 escolar  
 autoajuda  
 Outra \_\_\_\_\_

5.4 - Cite uma ou mais leituras que você tenha feito na biblioteca de sua escola.

---

---

5.5 - Por que você fez essas leituras?

- trabalho escolar  
 indicação de amigos  
 indicação do professor  
 escolha pessoal

5.6 - Que gênero de leitura você gostaria de encontrar na biblioteca da escola?

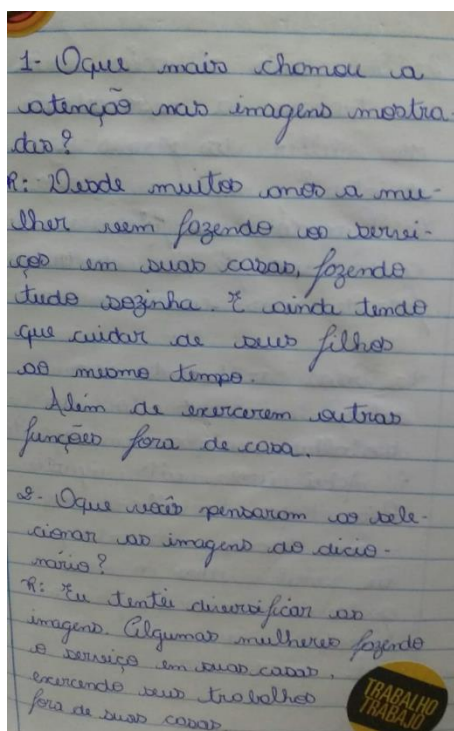
- pesquisa escolar  
 romances/contos/crônicas-  
 poesia  
 aventuras/ policiais/suspense  
 ficção científica  
 religiosa  
 Outra \_\_\_\_\_

## ANEXOS

Anexo: O1: mosaico para capa do caderno usado para fazer as anotações



Anexo: O2 – Questões respondidas pelos alunos nas atividades 02



## Anexo: 03 - Questões respondidas pelos alunos nas atividades 02

Que mais chamou a atenção nas imagens mostradas?

A imagem que mais me chamou a atenção foi a mulher trabalhando e no mesmo tempo amamentando seu filho.

Que vocês pensaram ao selecionar as imagens da capa do Diário?

Procurei por as imagens que me chamavam atenção, mas também imagens de mulheres de cultura, com profissões diferentes.

Em quais situações vocês encontraram a representação das mulheres nos jornais e revistas?

Encontrei mais mulheres feliz e amando - amadas - cuidando - para falar.

## Anexo: 04 Expressão escrita realizada após a dinâmica da atividade 3

- Qual sentimento com relação ao fragmento do jornal realizado em conjunto?

Achei extremamente injusto, foi grande o quanto trabalharam de mesma forma e o fragmento dos gastos foi maior, o porque eu não sei mais o motivo foi grande. Ficou como um trabalho em que se perde dinheiro, os outros de cima.

- Você acha que algo deveria ser feito diferente com relação ao fragmento? Explique.

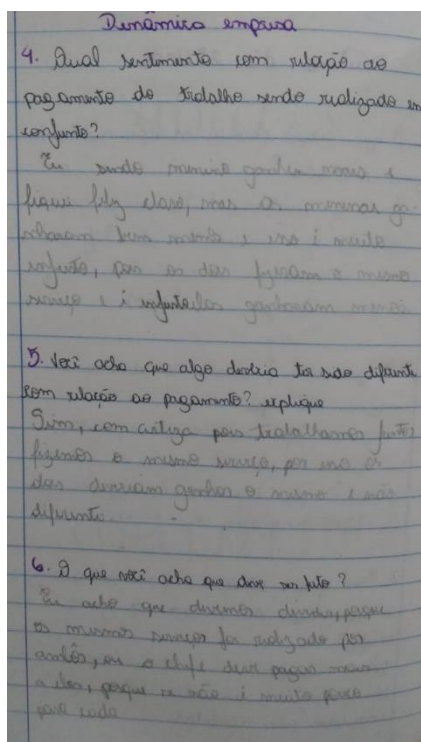
Sim, pois o trabalho foi o mesmo com gastos e gastos, se a experiência também é a mesma, portanto o fragmento deveria ser igual.

- O que você acha que deve ser feito?

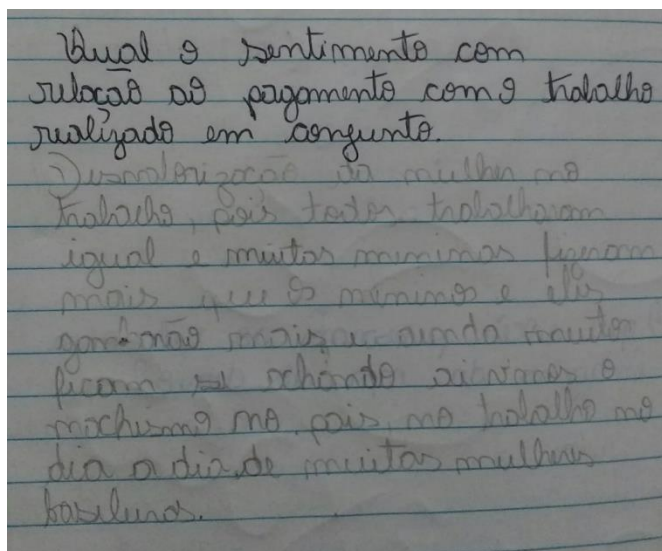
Como a dupla foi um gasto (quase nada) e uma receita (que ganhou mais) deveria ser dividido os dois, para todos receber o mesmo. Ou então a



## Anexo: 05 – Expressão escrita realizada após a dinâmica da atividade 3



## Anexo: 06- Expressão escrita realizada após a dinâmica da atividade 3



## Anexo 07- Expressão escrita realizada após a dinâmica da atividade 3

6- O que você acha que deve ser feito nesse momento?  
 As mulheres que recebem menos, desistem por base a mesma quantia do que a dos homens, mas sem tirando o salário deles.

## Anexo: 08 - Expressão escrita realizada após a dinâmica da atividade 3

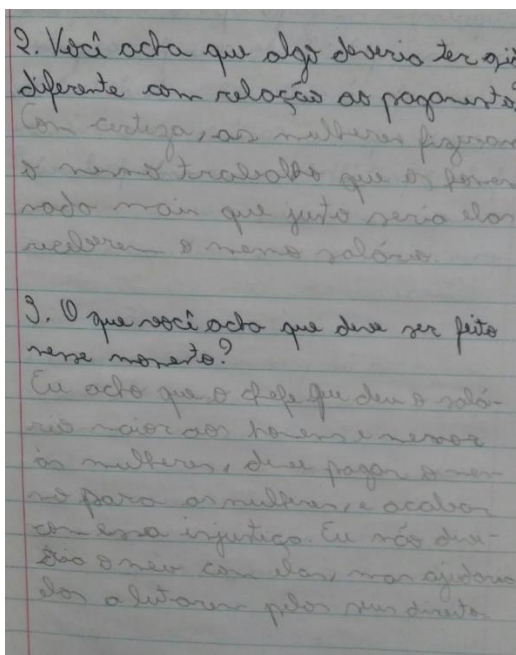
6- O que você acha que deve ser feito nesse momento?  
 As mulheres que recebem menos, desistem por base a mesma quantia do que a dos homens, mas sem tirando o salário deles.

## Anexo: 09 – Expressão escrita realizada após a dinâmica da atividade 3

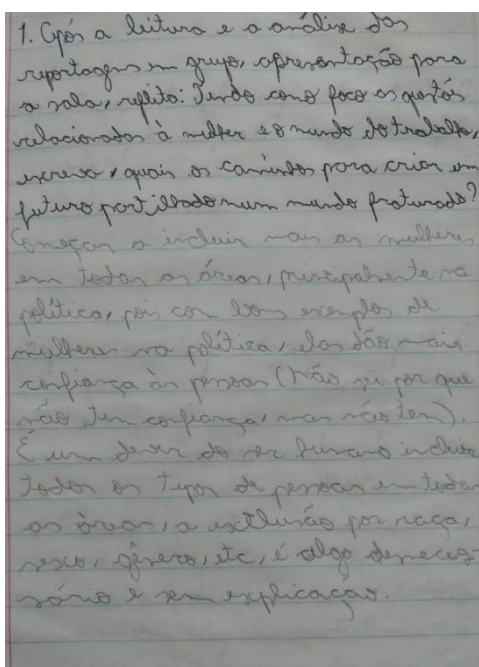
04. Qual sentimento com relação ao pagamento do trabalho realizado em conjunto?  
 Inimigo desigualdade e as vezes muitas mulheres não tentam fazer algo novo, preferem ficar as mesmas sempre até a hora de dar de cargo (poderes, etc) e salário e acordos piores e deixando de capacidade de uma mulher e com "muito" que da sua melhor que ele não que faz.

05. Você acha que algo deveria ter sido diferente com relação ao pagamento? Explique.  
 Não, eu acho que as mulheres têm o mesmo direito que os homens e deveria de estar mais igualdade independente da cor ou sexo.

### Anexo 10 - Expressão escrita realizada após a dinâmica da atividade 3



### Anexo 11- Escritas realizadas na atividade 5: "Quais os caminhos para criar um futuro partilhado num mundo fraturado?"



Anexo 12 – Escritas realizadas na atividade 5: “Quais os caminhos para criar um futuro partilhado num mundo fraturado?”

partilhado num mundo fraturado? Um dos pontos é os homens entenderem que as mulheres têm os mesmos direitos dos que os dos homens, não é por que o homem é forte que ele deve ganhar mais e as mulheres menos. Nas repartições que não vão, em várias profissões as mulheres ganham muito menos. Na política também as mulheres não são 30% aqui no Brasil. Eu acho que nas mulheres não devemos deixar isso acontecer, nos devemos lutar pelos nossos direitos.

Anexo 13- Escritas realizadas na atividade 5: “Quais os caminhos para criar um futuro partilhado num mundo fraturado?”

1. Após a leitura e análise das reportagens em grupos, apresentei para a sala o texto: Juntos como faz as questões relacionadas a mulher e o mundo do trabalho através quais os caminhos para criar um futuro partilhado num mundo fraturado? Apesar de ter mais mulheres que homens no Brasil, as mulheres não estão se destacando bem quanto que os homens, a cada 10 candidatas apenas 3 são mulheres, mas, como mudar isso? Podemos não um voto de confiança para as mulheres, assim podemos analisar melhor o seu trabalho, devemos entender que não achamos que mulher é mais frágil não se sabe como a elas, e devemos entender que a mulher se dá ao máximo em seu trabalho e trabalha com responsabilidade.

Anexo 14 – Atividade escrita sobre a observação da tela “Arrufos” (1887), de Belmiro de Almeida (1858 - 1935)

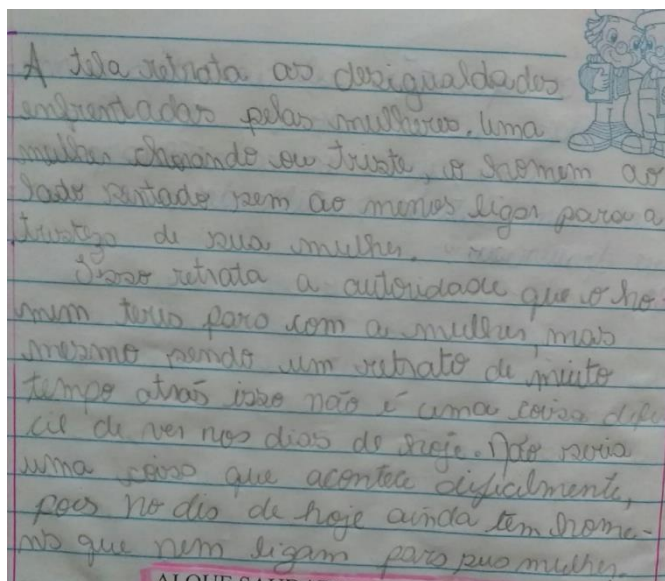
Observação sobre a tela "Arrufos"  
de Belmiro de Almeida (1858-1935):  
Influentes para a época, como cost  
ava ser comum, as mulheres não  
muito são aquelas que hoje em dia,  
e os homens são os que estão em / omi  
na tela, a quanto do e muito de-  
pendido por vários motivos, ele se obser-  
va-se em uma casa de destilar-se. Os  
mulheres tinham pouquíssimos direitos  
naquela época, era como escravas  
negras e domésticas das fazendas, faziam  
serviço de casa e etc e não recebiam  
nada em troca. E isso tudo até  
hoje nós como antigamente nas estas  
mulheres são agredidas e estupradas  
por seus parceiros todos os dias. Elas  
estão ganhando mais visibilidade,  
mas ainda nós está um pouco de  
distante

Anexo 15 – Atividade escrita sobre a observação da tela “Arrufos” (1887), de Belmiro de Almeida (1858 - 1935)

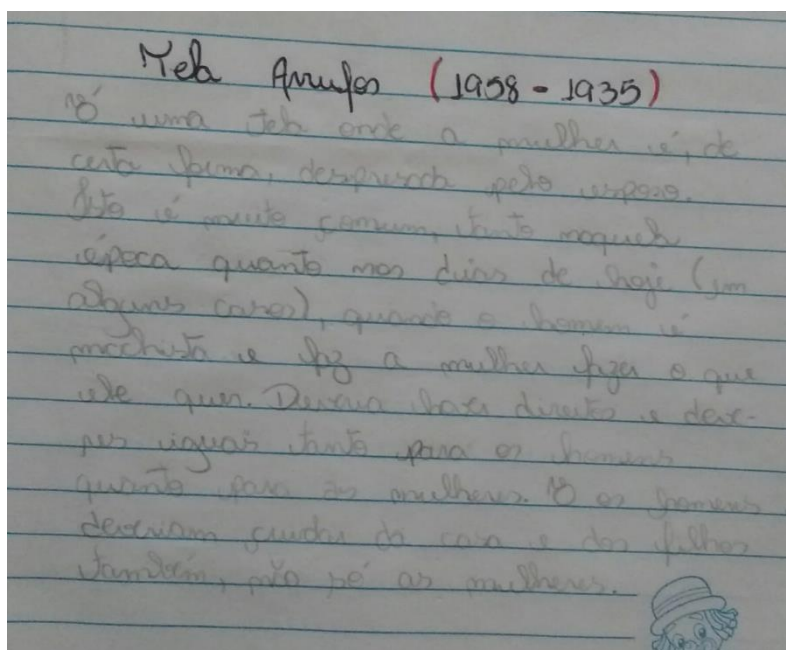
Pintura Arrufos

É um lugar exposto por luzes,  
roupas elegantes, e desentendimento  
do casal, por meio da linguagem  
respeito dos deus. A mulher é o elemen-  
to que mais chama a atenção  
na imagem, e após um desentendi-  
mento parece que ele não está muito  
preocupado com as emoções físicas  
da mulher, feroz imagem a mulher  
está se comporta com a rosa que  
está no chão.

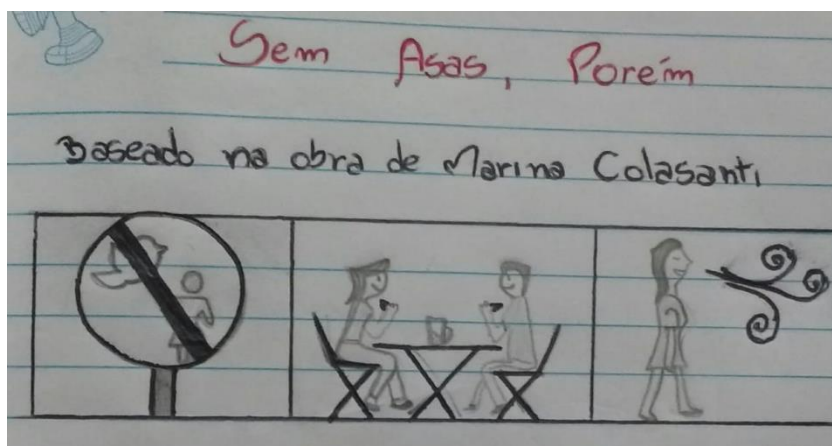
Anexo 16 – Atividade escrita sobre a observação da tela “Arrufos” (1887), de Belmiro de Almeida (1858 - 1935)



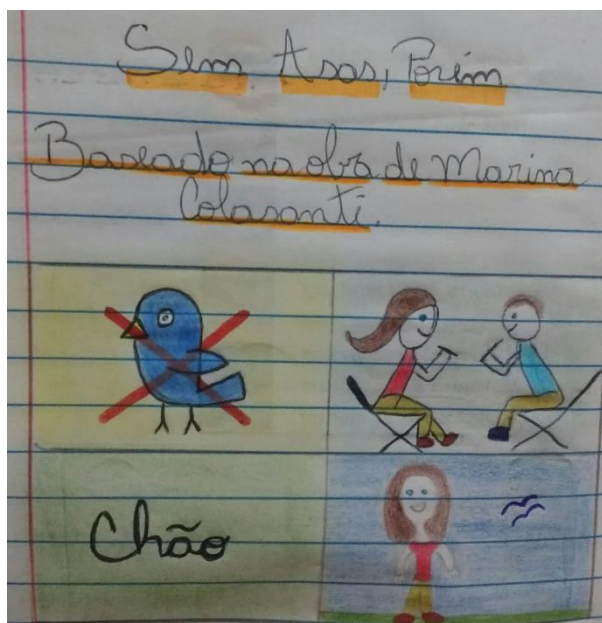
anexo 17 – Atividade escrita sobre a observação da tela “Arrufos” (1887), de Belmiro de Almeida (1858 - 1935)



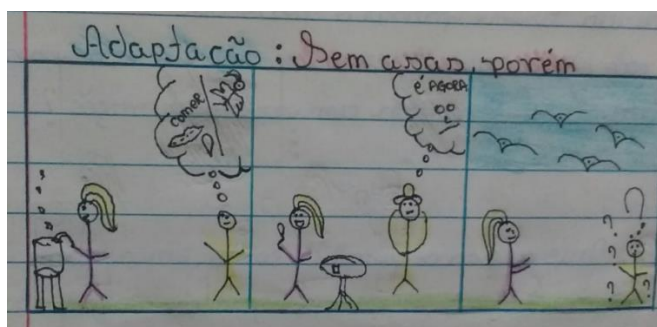
Anexo 18 – Adaptação em tirinhas do conto “Sem asas, porém”.



Anexo 19 - Adaptação em tirinhas do conto “Sem asas, porém”.



Anexo 20 – Adaptação em tirinhas do conto “Sem asas, porém”.



## anexo 21 – Adaptação em tirinhas do conto “Sem asas, porém”

