



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**  
Centro de Letras, Comunicação e Artes  
Mestrado Profissional em Letras em Rede



**ANGELITA CRISTINA DE MORAES**

**A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA OBRA *A MOCINHA DO MERCADO CENTRAL*, DE STELLA MARIS REZENDE (2011):  
UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA**

CORNÉLIO PROCÓPIO-PR

2018

**ANGELITA CRISTINA DE MORAES**

**A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA OBRA *A MOCINHA DO MERCADO CENTRAL*, DE STELLA MARIS REZENDE (2011):  
UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Franco Nobile Brandileone.

CORNÉLIO PROCÓPIO-PR

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do  
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

M827  
Morr

Moraes, Angelita Cristina de  
A representação feminina na obra A mocinha do Mercado Central, de Stella Maris Rezende (2011): uma proposta para a educação literária / Angelita Cristina de Moraes; orientador Profa. Dra. Ana Paula Franco Nobile Brandileone - Cornélio Procópio, 2018. 164 p.

Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2018.

1. Educação Literária. 2. Re(educação) das relações de gêneros. 3. Lei Federal 11.340/06. 4. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (2010). 5. PNBE. I. Brandileone, Profa. Dra. Ana Paula Franco Nobile, orient. II. Título.

ANGELITA CRISTINA DE MORAES

**A REPRESENTAÇÃO FEMININA NA OBRA *A MOCINHA DO MERCADO CENTRAL*, DE STELLA MARIS REZENDE (2011):  
UMA PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ana Paula Franco Nóbile Brandileone  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP  
Orientadora

---

Prof. Dr. Marcos Hidemi de Lima  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR  
Examinador Externo

---

Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira  
Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP  
Examinadora Interna

Cornélio Procópio, 21 de março de 2018.

*Dedico este trabalho a Deus que sempre esteve comigo, dando-me discernimento e sabedoria em meu percurso acadêmico. Ao meu marido que me acompanhou e incentivou na trajetória de estudos, bem como compreendeu minha ausência durante os momentos de construção da presente pesquisa.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, à dedicação e competência da Profa. Dra. Ana Paula Franco Nobile Brandileone, minha orientadora, que não mediu esforços e dispôs de seu tempo para leituras, correções e encaminhamentos diversos durante toda a construção desta dissertação. Enquanto professora do mestrado, auxiliou-me na travessia para um outro mundo, mais complexo, porém encantador, o da Literatura – que é um direito, une forma e conteúdo, é criação artística, reinscreve o mundo e a vida, faz perceber que somos humanos, mas nem sempre humanizados. Enfim, obrigada pela paciência e atenção nesta jornada que me fez rever o mundo pela força da palavra.

À Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação. E, como professora, por apresentar-me possibilidades para o ensino da Literatura em meio aos barulhos da contemporaneidade e por fazer emergir em mim uma quota de humanidade ao ouvir a voz do **Sr. Pip** e vivenciar **Grandes Esperanças**. Com certeza eu não sou mais a mesma.

Ao Prof. Dr. Thiago Alves, pelas considerações na banca de qualificação e no Simpósio PROFLETRAS/UENP que enriqueceram este trabalho, bem como pelo conhecimento adquirido, em suas aulas, e que me despertaram um olhar criterioso sobre a obra literária.

Ao Prof. Dr. Marcos Hidemi de Lima, por ter aceitado o convite em participar da minha Banca de Defesa e pelas considerações relevantes apontadas em relação ao meu trabalho.

À coordenadora local e professora do PROFLETRAS Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros que, durante estes dois anos, mostrou-se eficiente, atenciosa, compreensiva, humana, bem como colaborou para que eu ampliasse diversos conhecimentos relacionados aos gêneros textuais, à alfabetização, ao letramento, bem como ao processo de leitura e escrita.

À secretária Daniela Caetano Cabral Mônica, pelo carinho, eficiência e por dividir alegrias e angústias que estiveram presentes em minha trajetória de estudos no PROFLETRAS.

Às minhas companheiras de turma, Flávia, Luciana, Albenize e Saleti, por compartilhar momentos de aprendizagem, de vitórias, de renúncias e seguir comigo nesta caminhada rumo à conclusão do mestrado.

À minha família, pelo apoio e compreensão quando, por muitas vezes, tive que abdicar do convívio de todos para dedicar-me aos estudos.

A todos os professores do Mestrado Profissional em Letras da UENP, pelo respeito e pelos conhecimentos que contribuíram para a minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa, colaborando para a realização desta pesquisa.

*Uma das coisas mais importantes da ficção literária é a possibilidade de poder “dar voz”, de mostrar em pé de igualdade os indivíduos de todas as classes e grupos, permitindo aos excluídos exprimirem o teor da sua humanidade que de outro modo não poderia ser verificada.*

Antonio Candido (1985)

MORAES, Angelita Cristina de. **A representação feminina na obra *A mocinha do Mercado Central*, de Stella Maris Rezende (2011): uma proposta para a educação literária.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

## RESUMO

Tendo em vista a **Lei Federal 11.340/06** e as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (2010) que orientam para o trabalho com a questão de gênero no contexto escolar, torna-se imprescindível a re(educação) das relações de gêneros, pois as representações da mulher, sua voz e papel, dão-se de modo reduzido tanto na sociedade quanto no campo literário brasileiro, seja como escritora e/ou personagem, permanecendo, não raro, invisíveis. Assim, esta pesquisa toma como objeto de estudo o romance **A mocinha do Mercado Central**, de Stella Maris Rezende (2011), pertencente ao acervo de 2013 do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), e objetiva elaborar uma proposta de intervenção didática para alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental, visando dar foco à representação da mulher, respaldada nos pressupostos metodológicos voltados para o letramento literário, de Rildo Cosson (2007), como processo para a educação literária via leitura na escola. Para tanto, considerou-se, ainda, questionário aplicado à turma selecionada para produção e implementação do material didático, cujos resultados apontaram para a necessária articulação dos conteúdos curriculares, entre eles os literários, a temáticas relacionadas à mulher. Trata-se de um trabalho que apresenta metodologia de pesquisa do tipo bibliográfica e pesquisa-ação. E, dadas as possíveis contribuições dos pressupostos metodológicos de Cosson, a pesquisa visa, entre os seus objetivos específicos, contribuir para a valorização do acervo literário do PNBE, que carece de iniciativas que promovam a leitura dessas obras, recuperando, assim, a Literatura no espaço escolar, bem como colaborar para a formação de sujeitos reflexivos e críticos, capazes de romper com paradigmas impostos à e *pela* sociedade no que se refere ao papel e ao lugar da mulher.

**Palavras-chave:** Educação Literária. Re(educação) das relações de gêneros. Lei Federal 11.340/06. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (2010). PNBE.

MORAES, Angelita Cristina de. **The female representation in A mocinha do Mercado Central, by Stella Maris Rezende (2011): a literary education proposal.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2018.

## ABSTRACT

In view of **Federal Law 11.340/06** and the **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (2010) that guide the work with the gender issue in the school context, it is imperative the re(education) of genres relations, because the representations of the woman, her voice and role, occur in a reduced way in society as well as in the brazilian literary field, as a writer and/or character, remaining, not infrequently, invisible. Thus, this research takes as object of study **A mocinha do Mercado Central**, by Stella Maris Rezende (2011), belonging to the 2013 collection of the Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), and aims to elaborate a proposal of didactic intervention for students of the 9th grade of Ensino Fundamental, aiming at giving a focus to the representation of women, supported methodological assumptions about literary literacy, of Rildo Cosson (2007), as a process for literary education through reading in school. For that, it was considered, also, a questionnaire applied to the selected class for the production and implementation of the didactic material, whose results pointed to the necessary articulation of the curricular contents, among them the literary, the themes related to women. It is a work that presents research methodology of the bibliographic type and research-action. And, given the possible contributions of the methodological presuppositions of Cosson, the research aims, among its specific objectives, to contribute to the valorization of the literary collection of the PNBE, which lacks initiatives that promote the reading of these books, thus recovering Literature in school space, as well as collaborate in the formation of reflexive and critical subjects, capable of breaking with paradigms imposed *on* and *by* society regarding the role and place of women.

**Keywords:** Literary Education. Re(education) of gender relations. Federal Law 11.340/06. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (2010). PNBE.

## LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Você já leu alguma obra de autoria feminina?.....54
- Gráfico 2 - No ambiente escolar, você já leu algum texto não literário que abordou a violência o preconceito ou outras questões relacionadas à mulher?.....55
- Gráfico 3 - Você já leu, no ambiente escolar, algum texto literário que abordou a violência, o preconceito ou outras questões relacionadas à mulher?.....55
- Gráfico 4 - Você conhece alguma mulher que já sofreu algum tipo de agressão física e/ou verbal? .....56
- Gráfico 5 - Você já presenciou, no ambiente escolar ou em outro local, algum tipo de preconceito contra uma mulher por ela pertencer ao gênero feminino? .....56
- Gráfico 6 - Neste ano de 2016 a Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha) completa dez anos. Você já ouviu falar nesta lei?.....59

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 LITERATURA: RECRIAÇÃO DO MUNDO POR MEIO DAS PALAVRAS.....</b>	<b>23</b>
2.1. Caminhos da Literatura: entre conceitos e funções.....	23
2.2 A Literatura como arte da representação.....	33
2.2.1 Vozes femininas: invisíveis e silenciadas.....	42
<b>3 TECER A LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>51</b>
3.1 Desvendando olhares sobre o contexto da produção didática.....	52
3.2 O ensino da Literatura e a educação literária no espaço escolar.....	62
3.3 Formação do mediador literário: desafios e possibilidades.....	74
<b>4 DELINEANDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....</b>	<b>86</b>
4.1 Um olhar sobre <b>A mocinha do Mercado Central</b> .....	86
4.2 O letramento literário na sala de aula: uma possibilidade para a educação literária.....	103
4.2.1 A Sequência Expandida de Leitura: uma proposta didática para o estudo literário de <b>A mocinha do Mercado Central</b> .....	110
4.3 Quebrando o silêncio na sala de aula: implementação (parcial) da Sequência Expandida de Leitura Literária.....	133
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>150</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>162</b>
Apêndice A – Questionário utilizado na coleta de dados.....	163

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino da Literatura no contexto escolar brasileiro atual tem sido um desafio para os professores. As dificuldades com as quais os docentes se deparam – quer seja a atitude desmotivada do aluno, que não raro dá preferência à leitura de textos, sobretudo aqueles que atendem às suas necessidades ou interesses mais imediatos, quer seja com a própria prática de ensino adotada –, interferem diretamente no tratamento da Literatura no ambiente escolar.

Não se pode ignorar que o aluno leitor vive em meio às transformações ofertadas pelo acesso tecnológico, pela facilidade e agilidade da informação, das imagens e de hipertextos, entre outras características da sociedade contemporânea que, conseqüentemente, despertam no discente o interesse para leituras vinculadas a estas linguagens e suportes de circulação. Além disso, segundo João Luís Ceccantini (2009, p.2), tem se observado em grande parcela da população, o gosto pela leitura, prioritariamente “[...] de títulos de caráter utilitário (como, por exemplo, os livros de autoajuda ou obras de natureza religiosa) ou títulos voltados sobretudo ao entretenimento”. Por conseguinte, estes aspectos podem contribuir significativamente para o gradativo desinteresse pela leitura da obra literária.

Não menos importante está o fato de que em minhas experiências com o trabalho literário em sala de aula, tenho me deparado com alguns impasses, como a preferência dos alunos pela leitura de textos mais curtos, sobretudo aqueles que despertam a sua atenção e atendem às suas necessidades mais emergenciais e, por isso, ao ler obras literárias mais longas e complexas, aspecto imanente ao prosseguimento do nível de escolaridade, o aluno, não raro, desmotiva-se e/ou desinteressa-se por desvendar os sentidos e as intenções do discurso literário.

Quanto à prática de ensino, a leitura literária tem sido abordada na disciplina de Língua Portuguesa, muitas vezes, como pretexto, servindo-se como um instrumento meramente pedagógico e didático. De acordo com Célia Regina Delácio Fernandes (2011), o ensino da Literatura no ambiente escolar tem sofrido críticas, pois tem se restringido a exercícios gramaticais, fichas de leitura e provas, atividades com as quais os alunos não identificam utilidades e sequer estabelecem relação com suas vidas.

Ao ser empregado em práticas escolares para efetivar apenas requisitos institucionais, atendendo às peculiaridades do vestibular ou reservada ao trabalho

com as habilidades linguísticas, o texto literário distancia-se da sua essência, perdendo a sua especificidade. De acordo com Alexandra Santos Pinheiro (2011, p.299), “Enquanto a Literatura apenas atender aos requisitos institucionais (notas, ensino de gramática ou expectativa do vestibular), a promoção do Letramento Literário estará comprometida”. Acrescenta-se ainda em relação à Literatura na sala de aula, o uso “[...] indiscriminado de fragmentos descontextualizados do conjunto do texto original, sem integrá-los enquanto unidade de linguagem de sentido ao aprendizado [...]” (NAVAS; IGNÁCIO, 2015, p.58). Segundo as autoras, o fato de o texto literário ser, reiteradamente, oferecido aos alunos de forma fragmentada, desconfigura a estrutura narrativa, impossibilitando o leitor de fazer uma leitura coerente, de construir sentidos ao texto e compreender globalmente a obra.

Outro aspecto relevante é a proposição do trabalho com o texto literário valendo-se unicamente do livro didático. Este suporte, não raro, apresenta propostas de ensino prontas, distantes dos interesses dos alunos, revelando a falta de uma metodologia que estimule a reflexão e o gosto pela leitura. Além disso, o professor omite-se da responsabilidade de criar uma prática pedagógica que contemple as especificidades da Literatura e do seu ensino como ato social e político em sala de aula, conforme observa Brandileone:

Eximindo-se do compromisso de adotar critérios e estratégias de ensino, uma vez que recebe tudo pronto – dos textos às respostas –, o professor nega o conteúdo social e político do ensino da literatura, o que leva à negação da natureza política do processo educativo, e a tomá-lo como um que-fazer puro. (2003, p.29).

Aos aspectos acima apresentados, destaca-se, ainda, a formação inadequada dos licenciados em Letras e Pedagogia. Em ensaio que discute a formação do professor de Literatura, Rildo Cosson (2013) afirma que este estado de coisas está intimamente relacionado à ausência das formações continuadas e de novas (alternativas) práticas metodológicas. No caso do curso de Letras, os alunos nem sempre são preparados para serem professores de Literatura, pois ainda que as disciplinas de Literatura Brasileira e Portuguesa, bem como Prática de Ensino ou Estágio Supervisionado façam parte do programa curricular, elas ou recaem (quase sempre) para a história da Literatura ou para o ensino da língua portuguesa, respectivamente. Desse modo, afirma o estudioso, o espaço acadêmico (Ensino Superior), pode não propiciar a associação entre a teoria e a prática, o que dificulta o

trabalho do futuro docente com a obra literária no ambiente escolar. De acordo com Cosson (2013, p.22) é necessário “[...] chamar a atenção para a necessidade de inter-relação permanente entre o saber letrado e o saber pedagógico no processo de formação do professor de Literatura”.

A este cenário, soma-se a falta de um posicionamento crítico do discente diante dos textos que lê, colocando-se na sala de aula, muitas vezes, como sujeito passivo que espera respostas prontas do professor. Essa desvalorização da leitura literária, pelos alunos, frente a outros textos, seja pelo desinteresse em ler, pela dificuldade em apreender os variados sentidos do texto, nas suas linhas e entrelinhas ou ainda pela falta de participação ativa diante do texto, o que não favorece a formação de um leitor crítico, não é realidade distante da minha sala de aula.

Também não estão distantes os problemas relacionados à questão do feminino no ambiente escolar, como o preconceito contra a mulher, adversidade que ainda permanece na sociedade atual e, por isso, não está afastada da escola. Considerando os aspectos acima mencionados, emergiram a necessidade e a motivação para trabalhar o tema ligado à (re)educação das relações de gêneros, em particular uma turma do 9º Ano do Ensino Fundamental II, na qual se evidenciou tal problemática, a partir dos resultados de questionário aplicado aos alunos.

Por isso, como docente, compreendo a relevância da articulação entre os conteúdos escolares a temáticas relacionadas à questão de gênero e, também, a importância da mediação do professor no processo de formação do aluno leitor, colaborando para a expansão do seu senso crítico, para que, de um lado, não seja reproduzidor de práticas discriminatórias e discursos cristalizados, seja na realidade escolar ou na sociedade da qual faz parte e, de outro, seja capaz de romper paradigmas impostos à e *pela* sociedade no que se refere ao papel e ao lugar da mulher.

No que concerne à noção de gênero adotada na presente pesquisa, ela vai ao encontro com a concepção da estudiosa Joan Wallach Scott (1995). Segundo a autora, “gênero” é um elemento constitutivo de caráter social das diferenças baseadas no sexo, colocando em questão a naturalização das características identificadas como femininas ou masculinas, fixadas culturalmente como pertencentes a estes polos. Abdicando do determinismo biológico, o gênero aponta a criação de ideias sobre os papéis ajustados aos homens e às mulheres. À medida que o sexo diz respeito à identidade biológica de uma pessoa, o gênero refere-se à sua construção como sujeito

feminino e masculino. Assim, o gênero acarreta na atribuição de valores a culturais diferenças percebidas, fixando disputas de poder sobre a ideia que pode ser considerada culturalmente legítima e autorizada, caracterizando-se uma categoria de análise que manifesta a historicidade das disparidades sociais entre os sexos e explicando a relação entre práticas femininas e masculinas do passado e as atuais.

Diante deste contexto é que se torna necessário levar para a escola um trabalho que estimule o aluno leitor a dar vida e voz ao texto literário, a fim de assegurar a capacidade de reflexão crítica *do* e *sobre* o mundo. Nesse sentido, faz-se premente a sistematização do ensino da Literatura na escola, que precisa ser organizado a partir de objetivos e de uma metodologia que contemple temáticas contemporâneas, entendendo o seu caráter ampliador do saber para a formação dos alunos.

Para tanto, sublinha-se aqui o papel substantivo do texto literário. Entende-se que, embora todos os gêneros de textos sejam importantes, o texto literário assume destaque, tanto pelo seu caráter emancipador e humanizador, atuando sobre o sujeito segundo diferentes funções – psicológica, formadora e de conhecimento de mundo (CANDIDO, 1972) –, quanto pelo fato de favorecer, mais que qualquer outro gênero textual, a descoberta de sentidos pela sua capacidade de reinscrever e/ou reinventar o mundo pela força da palavra:

Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. [...]. A produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. [...] A organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. (CANDIDO, 1995, p.177).

Por isso, segundo o estudioso, o texto literário poderá atuar na formação do sujeito leitor, seja pelo seu poder transformador e emancipador, ou pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo nos organiza, o que nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza (CANDIDO, 1995).

Partindo desta concepção de Literatura, a educação literária pode contribuir para a formação de indivíduos críticos diante da sociedade plural em que vivem, capazes de romper com modelos padronizados social e/ou culturalmente. Entre esses paradigmas estão os relacionados às questões de gênero, que também devem ser superados a fim de tornar a nossa sociedade mais justa e igualitária:

A presença da literatura na escola não é gratuita. Ao contrário, ela tem um papel a cumprir no processo de formação do aluno que é lhe oferecer um encontro único com a linguagem, uma forma de interação com a palavra que não é possível em outro lugar e sem a qual limitamos nossa capacidade de criar e viver o mundo e a nós mesmos. É por isso que a literatura tem que ser ensinada tal como os outros textos e saberes que compõem o currículo daquilo que chamamos 'educação'. (COSSON, 2011, p.290).

Segundo Fernando Azevedo e Ângela Balça, a educação literária supera o processo escolar de ensino e aprendizagem da Literatura, na medida em que está vinculada “[...] ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis” (2016, p.3). Entretanto, os estudiosos consideram que a educação literária não se desenvolve espontaneamente, já que educar literariamente implica em atividades planejadas, isto é, a leitura literária deve ser trabalhada no contexto escolar, de forma motivada e finalizada. Mas, para tanto, asseguram os autores, os mediadores assumem papel fundamental.

Considerando estes aspectos, esta dissertação tem por objetivo sistematizar uma prática de letramento voltada ao literário que, por sua vez, integra uma prática de educação pela literatura. Nesse sentido, toma-se uma prática metodológica formal para recuperar o espaço da Literatura no ambiente escolar e, assim, educar o jovem leitor pelo texto literário. Para tanto, propõe-se a elaborar uma proposta de intervenção didática, visando dar foco à questão de gênero, destacando-se a representação da mulher. O material didático proposto está voltado para turma do 9º Ano do Ensino Fundamental II<sup>1</sup>, de um colégio da rede pública, localizado na cidade de Cornélio Procopio, Paraná. As atividades serão sistematizadas em uma Sequência Expandida, segundo os pressupostos metodológicos voltados para o letramento literário, de Cosson (2007), tendo como objeto de análise a obra **A mocinha do Mercado Central**, de Stella Maris Rezende (2011). Trazer à tona a voz literária feminina por meio da obra literária é relevante, tendo em vista que “A literatura feita por mulheres envolve dupla conquista: a da identidade e a conquista da escritura” (SCHMIDT, 1995, p.187).

---

<sup>1</sup> O material didático produzido, na terceira seção, partiu das necessidades apresentadas pela turma do 8º Ano do Ensino Fundamental II, em 2016, considerando a aplicação de um questionário. Entretanto, a implementação deste material ocorreu somente em 2017, após a elaboração da Sequência Expandida de Leitura Literária, quando a turma se encontrava no 9º Ano do Ensino Fundamental II.

A seleção de **A mocinha do Mercado Central** constitui-se um meio de dar visibilidade à representação feminina, considerando que a mulher teve seu reconhecimento negado e/ou adiado por conta dos preceitos sociais e culturais impostos ao longo da história. Além do apagamento da mulher como escritora literária, o que a impossibilitou de falar de si ou do mundo por meio da Literatura, durante muito tempo, ainda a representação da mulher, enquanto personagem, é reduzida quando comparada à presença masculina nos romances brasileiros contemporâneos e, figurando entre os grupos sociais marginalizados pela ficção, “[...] são ainda mais reduzidas as suas chances de terem voz ali dentro” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.15).

Salienta-se ainda que a obra compõe o Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) que, criado em 1997, como iniciativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), teve por objetivo estimular o desenvolvimento da prática pedagógica de formação de leitores, viabilizar o acesso do conhecimento e interferir na chamada crise da leitura do país. De acordo com Aparecida Paiva (2012, p.14), o Programa propõe sobretudo “[...] democratizar o acesso a obras de Literatura Brasileiras e Estrangeiras Infantis e Juvenis, além de fornecer materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras”.

Para alcançar o pressuposto de democratização da leitura, o PNBE designa-se à composição e a distribuição de acervos nas escolas públicas de Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação de Jovens e Adultos, em todo território nacional. É importante ressaltar que os acervos bibliográficos literários distribuídos anualmente<sup>2</sup> pelo governo federal às escolas públicas brasileiras, destinado às crianças e aos jovens, atendem, antes, a um processo de seleção, o qual se pauta em alguns critérios, como o projeto gráfico textual, a qualidade textual e a adequação temática. Referente à adequação temática, ela se manifesta, segundo Paiva (2012, p.15) “[...] na diversidade e adequação dos temas, no atendimento aos interesses dos leitores, aos diferentes contextos sociais e culturais em que vivem e o nível dos conhecimentos prévios que possuem”.

Desta forma, os acervos distribuídos na escola são criteriosamente selecionados, pois, de acordo com Paiva (2012, p.28), “[...] trata-se de escolher o que

---

<sup>2</sup> Ressalta-se que o PNBE encontra-se provisoriamente suspenso, sendo que o último acervo foi encaminhado às escolas públicas no ano de 2014, conforme o exposto no site da Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/historico>>.

há de melhor, de mais interessante para os leitores pretendidos, em formação, aproximando-os de uma literatura de qualidade [...]”. Entretanto, é necessário analisar os usos e os efeitos da distribuição desses acervos literários na escola, a fim de garantir, de fato, a democratização da literatura no Brasil. Relatório<sup>3</sup> do Tribunal de Contas da União, de 2002, registrou que apenas 27,6% das escolas públicas que receberam os acervos declararam implementar os acervos do PNBE. Apesar da defasagem temporal do relatório, é um termômetro que indica para a necessidade de que o PNBE seja acompanhado por um investimento na formação de mediadores de leitura para que seja adotado uma prática de leitura literária a partir dos acervos, concorrendo para efetivar uma política pública consolidada, mas que carece de iniciativas que promovam a leitura dessas obras. Segundo Paiva (2012) frequentemente estes livros não são utilizados como leitura em sala de aula, seja pelo desconhecimento do teor dessas obras, seja por obstáculos metodológicos.

Considerando, portanto, que o PNBE não é acompanhado de perto por uma política de formação de professores e bibliotecários e, ainda que, não raro, os docentes desconhecem os acervos, é que esta dissertação propõe-se a colocar para “fora da caixa” uma das obras distribuídas para as bibliotecas de escolas públicas de todo país, adotando uma prática de leitura literária a partir dela, indicando possibilidades educativas no cotidiano escolar.

Entre as obras disponibilizadas pelo PNBE, verifica-se que os acervos são compostos por obras de autoria feminina. Além de livros de Marina Colasanti, Heloisa Prieto, Silvia Orthof, Roseana Murray, Ana Maria Machado, Lydia Fagundes Telles, Clarice Lispector, Rachel de Queiroz, Ângela Lago, Lydia Bojunga, Carla Caruso, Cora Coralina, Marisa Lajolo, Marcia Kupstas, Janina Bauman, dentro outras, encontram-se duas de Stella Maris Rezende, **A filha da vendedora de crisântemos** (PNBE 2011) e **A mocinha do Mercado Central** (PNBE 2013). A escolha de **A mocinha do Mercado Central** levou em consideração o público-alvo da pesquisa, alunos do Ensino Fundamental II, a qualidade estética da obra, que permite a expansão dos limites textuais do jovem leitor, bem como a ampliação das referências intertextuais, sociais, históricas e culturais. Valeu-se, ainda, do fato de a obra ser de autoria feminina e ter como personagem protagonista uma mulher. Desse modo, o livro oportuniza ao docente realizar um trabalho literário que ofereça ao sujeito leitor a possibilidade de

---

<sup>3</sup> Informação retirada de **Literatura Fora da Caixa: O PNBE na Escola – Distribuição, Circulação e Leitura**, de Aparecida Paiva (Org).

conhecer certos conflitos, alguns no domínio de suas próprias experiências, como refletir sobre o papel da mulher na sociedade e, assim, romper com imagens e discursos preconceituosos, evitando, portanto, a disseminação da discriminação e a cristalização de estereótipos a respeito da mulher.

Ademais, diante da grave realidade que a mulher ainda enfrenta na sociedade vigente, é indispensável discutir questões relacionadas a este assunto. De acordo com a pesquisa realizada pelo DataSenado, de 24 de junho a 7 de julho de 2015, apesar de praticamente 100% das mulheres entrevistadas (entre 1.102 brasileiras) saberem da existência da **Lei Maria da Penha**, promulgada no dia 7 de agosto de 2006, 43% delas afirmaram que as mulheres não são tratadas com respeito no país; 63% dizem que a violência doméstica está aumentando, sendo que 1 a cada 5 já sofreu algum tipo de violência doméstica ou familiar; e, 73%, revelaram que seu opressor foi pessoa do sexo oposto sem laços consanguíneos e selecionada por elas para conviver intimamente, sendo que a bebida e o ciúme aparecem como as principais causas da violência.

Estas questões, tão relevantes no contexto social atual, são matéria de legislação e buscam na educação escolar formas de superá-las. A **Lei 11.340/06** (Lei Maria da Penha), foi criada há quase 12 anos, pelo Congresso Nacional, em homenagem a Maria da Penha Maia Fernandes, que foi vítima do marido em duas tentativas de assassinato e tornou-se símbolo da luta a favor da mulher. Com o objetivo de coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher e proteger os seus direitos, a **Lei 11.340/06** reconhece a escola como lugar de formar cidadãos e, portanto, *locus* para promover a valorização, em todos os níveis de ensino, conteúdos relativos à equidade de gêneros e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (BRASIL, **Lei 11.340/06**, art. 8º, IX).

Some-se a isto o exposto nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2010) no que se refere à indispensabilidade de trabalhar, de forma articulada, os conteúdos escolares a temáticas modernas, entre elas inclui-se a questão de gênero. Fixadas pelo Conselho Nacional de Educação, estas normas orientam o trabalho do professor na educação básica dos sistemas de ensino para a organização, bem como a articulação e o desenvolvimento das propostas pedagógicas nacionais, trazendo a perspectiva de promover uma sociedade mais justa e solidária:

Os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular a seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos, que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, [...] devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (BRASIL, 2010, p.14).

Em meio a estas orientações, destaca-se que, para o presente trabalho, foi aplicado um questionário aos discentes do 8º Ano do Ensino Fundamental II, em 2016, turma selecionada para a produção e implementação do material didático, a fim de diagnosticar a percepção dos alunos em relação a aspectos relacionadas à mulher, como autoria na Literatura, temáticas relacionadas ao gênero, como a violência contra a mulher, que se apresenta na suas mais diversas formas (preconceito, discriminação, agressão física e verbal, etc.), importância de trabalhar estas questões no ambiente escolar, partindo do conhecimento e/ou das experiências vivenciadas pelos próprios alunos. O questionário, constituído de sete perguntas, foi registrado junto ao Sistema Nacional de Informações sobre Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (SISNEP).

Deste modo, os dados diagnosticados também alicerçam a seleção do tema desta dissertação e a produção do material didático, pois revelam que os discentes, na sua totalidade, acham importante que seja trabalhado no espaço escolar temáticas ligadas à mulher. Além disso, os dados demonstraram que a maioria dos alunos não leu obras de autoria feminina (os que leram, poucos se lembravam do nome da autora), nem fizeram leitura de textos literários que abordam questões relacionadas à mulher, como a violência, o preconceito e, ainda, confirmou a presença na escola de preconceitos e/ou discursos estereotipados contra a mulher. Os resultados estão revelados e tabulados no início da segunda seção. Ressalta-se que o questionário encontra-se no apêndice desta pesquisa.

Diante do que foi exposto, torna-se fundamental elaborar propostas de intervenções que tragam à tona discussões relacionadas à questão de gênero, pois elas possibilitam que o jovem leitor entre em contato com temas presentes em seu cotidiano, aqui o papel da mulher na sociedade, oferecendo-lhe a oportunidade, a partir do universo simbólico proposto pela linguagem literária, de experimentar certos embates, alguns no âmbito de suas próprias vivências, operando uma espécie de

prática emancipadora por meio do confronto com imagens ligadas ao preconceito, marginalização, desrespeito e intolerância às diferenças.

Neste contexto é que aspectos relacionados à mulher tornaram-se objetos de pesquisa científica que perpassam inúmeras áreas e cursos, incluindo-se Letras, Direito, História, Enfermagem, Educação Física, entre outros. Na área de Letras, algumas pesquisas se propuseram a investigar a representação feminina na Literatura como, por exemplo, a de Adriana Lopes de Araujo (2012), que fez um estudo acerca da personagem feminina que compõe a prosa contemporânea, a partir dos anos de 1970, de autoria feminina no Paraná, do gênero romance, publicada por editora comercial e/ou por meio de órgãos públicos paranaenses e/ou de outros estados. Em dissertação intitulada **Mulheres em transgressão**: a visibilidade da voz feminina em *Vozes do deserto* de Nélida Piñon, Ednea Aparecida da Silva Boso (2011) escreveu sobre a contribuição da escritora Nélida Piñon na Literatura de autoria feminina, partindo da retomada da personagem Sherazade, no romance **Vozes do deserto**, de 2004.

Já Carla Lavorati (2013) tratou das relações estabelecidas entre Literatura e História no romance **A mãe da mãe da sua mãe e suas filhas**, de Maria José Silveira, além das representações ficcionais que dão vida e voz às supostas mulheres que participaram da História da formação do povo brasileiro. Além disso, Valéria Maria Santana Britto dos Anjos (2015), em dissertação intitulada **Ênfase à leitura literária na escola**: um caminho para a formação do leitor crítico, no âmbito do PROFLETRAS, da Bahia, apresenta um estudo sobre o sujeito leitor no ambiente escolar, seguido por uma proposta de intervenção voltada para uma prática pedagógica de leitura literária, apoiando-se na perspectiva interacionista. Para tanto, trabalha a representação da imagem feminina a partir do romance juvenil **Isso ninguém me tira**, de Ana Maria Machado.

Unir a leitura literária e temáticas relacionadas com a questão da mulher em uma proposta didática que pode ser implementada pelo professor em sala de aula, é uma proposição diferenciada e materializada nesta pesquisa. Muitas pesquisas já realizadas, como as citadas acima, abordam a representação da mulher, principalmente por meio da análise de obras literárias, outras trazem reflexões sobre o ensino da leitura e Literatura e/ou sua prática em sala de aula. Este trabalho, entretanto, possui um caráter predominantemente interventivo, que aborda variados

aspectos relacionados ao gênero feminino, bem como ao texto literário, não apenas em prol de uma leitura motivada e renovada, mas tendo em vista a educação literária.

Esta dissertação encontra-se inserida na área de conhecimento de Linguística, Letras e Artes e apresenta as abordagens quantitativa e qualitativa. É quantitativa, na medida em que o trabalho se utilizou de um questionário escrito, aplicado individualmente aos alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental II, turma para a qual o material didático foi proposto. De acordo com Fernanda Teixeira Córdova e Denise Tolfo Silveira (2009, p.33), “A pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana”. Além disso, a pesquisa é de natureza interventiva, pois apresenta uma proposta didática que visa levar o sujeito leitor à educação literária. Entretanto, devido ao tempo exíguo, a implementação do material didático foi realizada apenas parcialmente.

A pesquisa é, ainda, de abordagem qualitativa, uma vez que faz estudos exploratórios, bem como interpreta, discute e atribui significados aos assuntos abordados. Para tanto, procede a um levantamento bibliográfico, sobretudo aos relacionados à Literatura, à representação da mulher na Literatura e à formação do professor, apresentando, assim, como metodologia de pesquisa empregada, a do tipo bibliográfica que, de acordo com Antonio Carlos Gil (2010, p.29), “[...] é elaborada com base em material já publicado”, porém, apresentando um viés documental, porque também utiliza como fonte as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2010) e a **Lei 11.340/06**, que justificam o presente trabalho. Ademais, tem como metodologia a do tipo pesquisa-ação, visto que foi empregado um questionário para o recolhimento e interpretação de informações, as quais subsidiaram e justificaram, assim como os documentos citados acima, a elaboração do material didático que, posteriormente, foi implementado. Com relação ao conceito de pesquisa-ação:

A pesquisa-ação como método agrega várias técnicas de pesquisa social. Utiliza-se de técnicas de coletas e interpretação dos dados, de intervenção na solução do problemas e organizações de ações, bem como de técnicas e dinâmicas de grupo para trabalhar a dimensão coletiva e interativa na produção do conhecimento e programação da ação coletiva. (BALDISSERA, 2001, p.07).

A dissertação está organizada em três seções. Na primeira, realiza-se reflexão sobre o conceito de Literatura e suas funções, a partir das ideias de Jouve (2012), Eagleton (1994), Compagnon (2001) e Candido (1972; 1995), bem como aborda a questão da representação no registro literário, tendo como foco a figuração da mulher sob a perspectiva de estudiosos como Zolin (2009), Dalcastagnè (2005), entre outros estudiosos.

Considerando-se que estão nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (BRASIL, 2010) orientações para uma ação educativa e uma prática pedagógica voltada para a (re)educação das relações de gêneros, é fundamental a discussão sobre a formação do professor, pois, como mediador de leitura literária, é ele quem, efetivamente, implementa o currículo. Assim, a discussão sobre o currículo escolar e a formação de professor é abordada na segunda seção. Também são objetos de reflexão a prática literária desse mediador no contexto contemporâneo, incluindo a escola e seus sujeitos, bem como os resultados levantados a partir da análise do questionário aplicado aos alunos.

A terceira seção refere-se à proposição de material didático, cuja elaboração está alicerçada nos pressupostos da metodologia para a leitura literária de Cosson (2007), a Sequência Didática Expandida. Para a produção deste material, o objeto de estudo proposto aos alunos do oitavo ano do Ensino Fundamental é a obra **A mocinha do Mercado Central** (2011), de Stella Maris Rezende.

Portanto, na composição dessas seções, a presente pesquisa possui como objetivos específicos: 1) refletir sobre as relações existentes entre a Literatura, a leitura, o mediador e o sujeito leitor presentes no contexto escolar atual; 2) contribuir para a formação de sujeitos reflexivos e críticos, capazes de romper paradigmas impostos à e *pela* sociedade no que se refere ao papel e ao lugar da mulher; 3) viabilizar o reconhecimento do material disponibilizado pelo PNBE e suas possibilidades educativas no cotidiano escolar; 4) reconhecer o letramento literário como um caminho possível para a promoção da educação literária.

Dessa forma, o trabalho aqui proposto tem a expectativa de ser relevante para o contexto educacional, sobretudo para os sujeitos envolvidos nesse processo, os alunos, bem como para aqueles que compreendem o valor da Literatura como meio para despertar o senso crítico, humanizar e minimizar as diferenças de gênero e práticas discriminatórias ainda marcantes na sociedade.

## 2 LITERATURA: RECRIAÇÃO DO MUNDO POR MEIO DAS PALAVRAS

Nesta seção será apresentada, primeiramente, um breve panorama sobre como a Literatura foi concebida em determinados contextos, bem como sobre a evolução da percepção acerca do literário e das suas funções. Diante das diferentes acepções atribuídas à natureza literária e suas funções, enfatiza-se que o conceito de Literatura selecionado e que embasa a produção do material didático da presente dissertação é a de Vincent Jouve (2012) e a do crítico e sociólogo Antonio Candido (1972;1995).

Posteriormente, aborda-se a questão da Literatura como forma de representação, sob uma perspectiva mais ampla, e, em seguida, elabora-se uma reflexão sobre a representação feminina na Literatura brasileira contemporânea, ponderação necessária decorrente da seleção da obra literária **A mocinha do Mercado Central**, de Stella Maris Rezende, publicação de 2011, mote para a confecção do material didático da pesquisa.

### 2.1 Caminhos da Literatura: entre conceitos e funções

Muito se discutiu ao longo da história literária sobre uma possível definição de Literatura. Sob este panorama uma coisa é certa: definir o que ela é não é tarefa consensual entre os estudiosos. Segundo Vincent Jouve (2012), utiliza-se constantemente o adjetivo literário, assim como o substantivo literatura, como se não levantassem problemas, como se houvesse um consenso sobre o que é literário e o que não é. As frequentes e diversas formas de representar o que é literário demonstram a impossibilidade de uma definição objetiva, eterna e invariável, vez que a Literatura é produto histórica e culturalmente construído pela sociedade.

A dificuldade em encontrar um conceito estável de Literatura, baseado em critérios fixos, que suficientemente o fundamentasse, é comungada por José Luís Jobim (1992). De acordo com o autor, no decorrer da civilização ocidental a Literatura foi concebida de maneiras diferentes pelos seus receptores:

O que a própria História da Literatura nos mostra é que houve sucessivas e diferentes representações daquilo a que chamamos “literatura”. Ou seja, a nossa civilização ocidental concebeu de modos diferentes o que denominou “literatura”: dependendo do momento, do

ponto de vista, do lugar a partir do qual se fale, ela pode não ser a mesma coisa. (JOBIM, 1992, p.127).

Conforme Compagnon (2001), para Aristóteles a arte literária organizava-se, principalmente, em torno do gênero épico e dramático, pois o lírico não simbolizava a *mimesis* do mundo e, muito menos, relacionava-se ao narrativo e à ficção; por isso, tal gênero foi excluído do universo da Literatura. O lírico foi julgado por muito tempo como menor (COMPAGNON, 2001).

O termo *mimesis*, inicialmente utilizado pela civilização grega, não teve uma única significação. De acordo com Lígia Militz da Costa (2001, p.5), “A atividade de imitar, que estava na base de todas as suas acepções, nunca correspondeu, entretanto, a qualquer realismo grosseiro”. Para Platão a *mimesis* foi depreciada, pois, segundo Costa (2001, p.5), era compreendida como “[...] um tipo de produtividade que não criava objetos ‘originais’, mas apenas cópias [...] distintas do que seria a ‘verdadeira realidade’”. Ainda de acordo com a autora, o filósofo a considerava uma simples verossimilhança das formas originais e das ideias primigênicas do artista (imitador), mostrando-se, assim, como algo ilusório que se distanciava da essência das coisas e da verdadeira natureza dos objetos:

Privilegiando a verdade, o filósofo considerou as imagens miméticas como imitação da imitação, já que elas imitavam a própria pessoa e o mundo do artista, os quais, por sua vez, já eram imitação (sombra e miragem) da “verdadeira” realidade original. (2001, p.6).

Aristóteles, discípulo de Platão, ao contrário da concepção platônica, valorizava e enaltecia o valor da arte por inscrever-se como processo mimético autônomo, isto é, por apresentar critério verossímil face à verdade preestabelecida. Conforme Costa (2001, p.6), “[...] a arte passa a ter, com ele, uma concepção estética, não significando mais ‘imitação’ do mundo exterior, mas fornecendo ‘possíveis’ interpretações do real, através de ações, pensamentos e palavras [...]”. Dessa forma, a *mimesis* para o filósofo distanciava-se da verdade original e afirmava-se como representação do que poderia ser. No texto *Poética*<sup>4</sup>, de acordo com Costa (2001), no

---

<sup>4</sup> **Poética** é uma obra produzida por Aristóteles e apresenta uma sistematização sobre o discurso literário. Nela, discutem-se critérios diferentes de imitação narrativa, gêneros e verossimilhança e a natureza da poesia e suas espécies. A obra foi pouco conhecida na Idade Média, entretanto, no século XVI foi divulgada na Europa e passou a exercer influência nas artes nos séculos seguintes. Esses aspectos, entre outros, estão descritos em: ARAUJO, Maria Cláudia. A poética de Aristóteles sob a abordagem de Lígia Militz da Costa. **Kaliopé**. São Paulo, ano 7, n.14, p.70-82, jul/dez 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/kaliopé/article/viewFile/7887/5779>>. Acesso em: 29 dez 2016.

primeiro tratado sistemático como discurso literário, Aristóteles, ao referenciar-se a tal tipo de discurso, identifica-o com a noção de *mimesis* poética:

A mímese é reconhecida como noção de capital importância na *Poética*, ainda que Aristóteles não tenha chegado a defini-la nitidamente nos seus escritos. Junto com a mímese, o mito e a catarse formam a base de sua teoria da arte poética (literária). O texto, contudo, circunscreve-se aos limites da tragédia e da epopeia, oferecendo apenas como promessa o estudo posterior de outras espécies de 'poesia', como é o caso da comédia [...]. (COSTA, 2001, p.7).

Nesse contexto, a arte poética, para Aristóteles, compreendia essencialmente os gêneros épico e dramático, com a exclusão do gênero lírico, que não era fictício nem imitativo, vez que o poeta se expressava em primeira pessoa. Compagnon (2001, p.38), destaca que “[...] para a poética clássica, a literatura é caracterizada pela ficção enquanto forma ou conteúdo, isto é, enquanto conceito ou modelo”. Este era o entendimento de Literatura naquele contexto histórico.

Data do início do século XIX a origem do termo “literatura”, já que até o século XVIII o conceito Literatura esteve atrelada ao sentido de sua origem latina. Etimologicamente, de acordo com Jouve (2012, p.29), “[...] a palavra ‘literatura’ vem do latim *litteratura* (‘escrita’, ‘gramática’, ‘ciência’), forjado a partir de *littera* (‘letra’)”, significando saber relativo à arte de escrever e ler, à gramática, à instrução e à erudição. Da segunda metade do século XVIII em diante, Literatura passou a significar um conjunto de obras escritas, o que gerou grandes deturpações, independentemente das obras possuírem ou não elementos de natureza estética. Neste amplo conceito de Literatura cabia tanto o poema, o romance, a comédia, como uma obra jurídica e/ou da filosofia. Assim compreendida, a Literatura perdera a sua especificidade e sua qualidade propriamente literária e foi negada (SILVA, 1998).

Neste panorama é que surgiu uma reação contra este conceito de Literatura, que dominou os manuais de história literária até as primeiras décadas do século XX (SILVA, 1998). Buscando uma definição que conceituasse o termo Literatura ou explicasse a sua natureza, os formalistas russos deram o nome de literariedade à autonomia, à especificidade e à propriedade distintiva do fenômeno literário, na tentativa de segregar a linguagem literária da linguagem cotidiana. De acordo com Terry Eagleton (1994, p.4), “A especificidade da linguagem literária, aquilo que a distinguia de outras formas de discurso, era o fato de ela ‘deformar’ a linguagem

comum de várias maneiras”. Ainda conforme o autor, quando os formalistas formularam o conceito de literariedade, postulando que os textos literários possuíam uma organização especial da linguagem, empregando a linguagem de forma peculiar, uma “violência contra a fala comum”, segundo palavras de Roman Jakobson, cuja intenção era causar efeito de “estranhamento” ou “desfamiliarização”, eles aspiravam renovar a sensibilidade linguística dos leitores e a sua a experiência de estar no mundo.

Os formalistas consideravam que a linguagem referenciada como comum tornava-se estranha, por meio de artifícios literários formais, e, devido a este estranhamento, a realidade cotidiana também se tornava algo não familiar. Segundo Eagleton (1994, p.7), “Pensar na literatura como os formalistas o fazem é, na realidade, considerar toda a literatura como poesia”, pois mesmo quando trataram da prosa, o fizeram como uma extensão de técnicas utilizadas para a poesia. Neste contexto, “Eles opunham abertamente à definição de literatura como documento, ou à sua definição através da função de representação (do real) ou de expressão (do autor) [...]” (COMPAGNON, 2001, p.41). Ainda sobre o formalismo, salienta Eagleton:

Em sua essência, o formalismo foi a aplicação da linguística ao estudo da literatura; e como a linguística em questão era do tipo formal, preocupada com as estruturas da linguagem e não com o que ela de fato poderia dizer, os formalistas passaram ao largo da análise do ‘conteúdo’ literário [...] e dedicaram-se ao estudo da forma literária. (1994, p.3).

O estabelecimento da literariedade, que teve como preceitos o estranhamento e a desfamiliarização, como condição essencial da Literatura não se fixou, entretanto, em critério universal, mas um particular que se pretendia universal, uma vez que não era todo tipo de texto que se encaixava neste critério proposto pelos formalistas russos: “Os formalistas russos preferiam, evidentemente, os textos aos quais melhor se adequava sua noção de literariedade, pois esta noção resultava de um raciocínio indutivo: eles estavam ligados à vanguarda da poesia futurista” (COMPAGNON, 2001, p.44). Sendo assim, esse preceito estabelecido para definir o objeto literário estava comprometido, porque caracterizou somente um certo tipo de Literatura, baseando-se, dessa forma, em critérios subjetivos e/ou de preferência: “A literariedade [...] compromete-se na realidade, com uma preferência extra-literária. Uma avaliação (um valor, uma norma) está inevitavelmente incluída em toda definição de literatura e,

consequentemente, em todo estudo literário” (2001, p.44). Desse modo, “Todo julgamento de valor repousa num atestado de exclusão. Dizer que um texto é literário subentende sempre que um outro não é” (COMPAGNON, 2001, p.33).

A aplicação da linguística ao estudo da Literatura encerrou não apenas limitações ao conceito de Literatura dos formalistas russos, entendida como subsistema do sistema linguístico, mas também equívocos para a compreensão do texto literário. Considerando que a linguística preocupa-se com as estruturas da linguagem e não com o que ela, de fato, poderia dizer, é que os formalistas passaram ao largo da análise do conteúdo literário e dedicaram-se ao estudo da forma literária. “Longe de considerarem a forma como expressão do conteúdo, eles inverteram essa relação: o conteúdo era simplesmente a ‘motivação’ da forma, um pretexto para um tipo específico de exercício formal” (EAGLETON, 1994, p.3). Assim, a figura do leitor é desvalorizada, bem como a capacidade da Literatura de representar e questionar o real e nele intervir: “Para a teoria literária, nascida do estruturalismo e marcada pela vontade de descrever o funcionamento neutro do texto, o leitor empírico foi igualmente intruso” (COMPAGNON, 2001, p.142).

Também Eagleton (1994) considera que a Literatura não pode ser vista como uma categoria objetiva. O estudioso acredita que a definição de Literatura dependerá da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido. Assim sendo, a Literatura não possui um conjunto de características inerentes:

Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção do texto é muito mais importante do que o seu nascimento. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que seu autor tenha pensado. (1994, p.9).

Considerando que para Eagleton o conceito de Literatura é provisório e influenciado diretamente pelo contexto histórico e pelos leitores que compõem a sociedade de determinada época, é que a Literatura está assentada em juízos de valor, os quais emanam do sujeito leitor em relação ao texto lido e, portanto, variáveis. Para o estudioso, esses critérios específicos adotados como juízo de valor também podem ser alterados no decorrer do tempo, pois apresentam uma estreita relação com as ideologias sociais: “Nenhuma obra, nenhuma avaliação atual dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que, nesse processo, sofra

modificações, talvez quase imperceptíveis” (1994, p.13). Por estes motivos, classificar algo como literário ou não se torna excessivamente instável, apresentando-se, dessa forma, a problemática em se definir o que é Literatura.

Tais acepções acerca do literário encontram, mais tarde, eco em Compagnon (2001), para quem não existem características básicas que alicercem o texto literário, aspecto expresso nas mudanças conceituais que a Literatura sofreu ao longo da história. Construções acerca do literário surgiram nas mais variadas épocas e segundo diferentes funções: dentre elas, como forma de “[...] regular o comportamento humano e a vida social” (p.35), em uma corrente de definição humanista de Literatura; “[...] pode ser vista como contribuição à ideologia dominante, ‘aparelho ideológico do Estado’, ou [...], pode-se, ao contrário, acentuar sua função subversiva [...]” (p.37), em uma acepção crítica marxista no final do século XIX; ou ainda, no século XX, sob a “[...] a etiqueta de paraliteratura, os livros para crianças, o romance policial e a história em quadrinhos foram assimilados” (p.34); entre outros. Considerando as inúmeras construções e desconstruções sobre o que é ou não Literatura, geradas nos mais diferentes contextos e dinâmicas sociais, é que Compagnon afirma: “*Literatura é literatura*, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura” (2001, p.46).

Diferentemente de Terry Eagleton (1994) e Antoine Compagnon (2001), que defendem a inexistência de uma “essência” da Literatura, já que para os autores o que importa não é a origem do texto, mas o modo como as pessoas o consideram e, segundo este pressuposto, o conceito de literatura está assentado em critérios extraliterários e, portanto, fundamentalmente ideológicos, para Vincent Jouve, “[...] uma das características fundamentais do texto literário (como de toda obra de arte) passa essencialmente pela forma [...]” (2012, p.91), uma vez que “[...] a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido” (2012, p.90). Para o estudioso, portanto, “Entender uma obra de arte é, então examinar as complexas relações entre o que é mostrado e o modo como se mostra” (2012, p.91).

Aproximando a Literatura do campo das artes, Jouve afirma que, assim como o artista, o autor não consegue determinar os próprios fins do que produziu, na medida em que “[...] o autor não tem plena consciência nem daquilo que produziu, nem do modo como se investiu nessa produção” (2012, p.83). Dessa forma, o autor não consegue dominar como a sua obra será recepcionada e formulada pela percepção

individual de cada leitor, característica que expressa o caráter de liberdade de expressão de um objeto artístico, no caso também o texto literário.

A concepção de Jouve de que o artista-autor não tem total controle do que produz e de que a obra literária significa sempre mais do que aquilo que o autor tinha pensado, indicam traços da essência artística. Por isso, segundo o estudioso, o texto literário importa especialmente como “sintoma”, cujos conteúdos são expressos sem uma intenção concreta, de forma acidental, apenas sugerido e, portanto, o autor “[...] não domina tudo o que ele investe em seu texto, alguns conteúdos só serão identificados muito tempo depois da publicação da obra [...]” (2012, p.87), o que favorece que o texto literário seja “reatualizado” a cada leitura, não se reduzindo ao contexto de sua produção inicial; diferente do “sinal”, quando os conteúdos que ele veicula são transmitidos intencionalmente e explicitamente pelo autor:

Considerar o texto como *sinal* é partir do princípio de que um autor exprime intencionalmente determinado número de coisas por meio de seu texto. Considerá-lo como *sintoma* é identificar o que ele significa – para além de todo desígnio intencional – enquanto artefato produzido em determinada época e sob certas condições [...]. Que um texto signifique o contrário daquilo que o autor pensava ter infundido nele é, portanto, um excelente indício da identidade artística, assim como a da facilidade com que uma obra se abre para uma diversidade de interpretações. (2012, p.84-86).

Partindo desse pressuposto, a composição de um texto literário, no que diz respeito à sua forma, auxilia na construção dos significados desse texto, valorizando, assim, o como se escreve e a maneira que o conteúdo é apresentado. Portanto, de acordo com Jouve, é relevante não apenas o conteúdo mostrado pelo texto literário, mas também *como* ele é mostrado, pois, para o autor, a mensagem, o conteúdo, passa essencialmente pelos aspectos formais do texto:

Todo texto possui uma dupla dimensão enquanto discurso, ele é uma fala sobre o mundo; por sua forma, ele se dá a ler como uma realidade visual e sonora, cujo poder expressivo vai muito além da função referencial. Mas, enquanto na linguagem corrente o poder evocativo do significante geralmente é neutralizado (o importante é o conteúdo da mensagem), no texto literário – assim como em todo objeto de arte – a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido. (2012, p.89-90).

Também para Candido (1995) importa, sobretudo, a maneira pela qual a mensagem é construída, pois é a partir da forma que o conteúdo adquire maior

significado; fundidas, forma e conteúdo, expandem a capacidade de ver e sentir do ser humano. Como pares indissolúveis, o conteúdo atua como fonte de conhecimento graças à forma que, por sua vez, contribui para a capacidade de humanizar:

[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. (CANDIDO, 1995, p.178).

Igualmente para Jouve, o enunciado, os termos e a ordenação do texto literário, que conduzirão o leitor à construção dos sentidos dos textos, ao plano do conteúdo. Nessa acepção, a forma é aspecto fundamental para a apreensão do conteúdo que está expresso no texto. Além dos aspectos referentes à forma e ao conteúdo, o estudioso apresenta outras características importantes referentes ao literário, ao afirmar que “[...] as modalidades da criação artística explicam três das principais características do sentido literário: ele é diverso; ele não é inteiramente conceitualizado; ele ilumina dimensões do humano” (2012, p.84).

Referente a esta última característica que, em última instância, é apresentada no plano do conteúdo, Jouve destaca que é uma condição diretamente relacionada à circunstância da criação artística. A obra literária enquanto criação artística também manifesta configurações subjetivas, representações ideológicas, esferas inconscientes, enfim, dimensões que constituem o ser humano. Por isso, o texto literário é discurso que “[...] fala sobre o mundo” (JOUVE, 2012, p.89) e, por sua forma, apresenta não apenas características específicas no plano da significação, como também evoca questões que vão do nível mais individual, particular e subjetivo do sujeito, a questões de alcance mais geral, universal.

Quarenta anos antes, Candido também já considerava o discurso literário como aquele capaz de integrar e transformar a realidade, a qual está expressa na criação artística literária. Considerando que a Literatura está ligada à representação da realidade, ela adquire algumas funções que atuam *no* e *sobre* o homem, entre elas: a educativa, a psicológica e a de conhecimento do mundo (CANDIDO, 1972).

No que se refere à função educativa e partindo da concepção de que ela age com impacto da própria vida e educa como ela, com suas luzes e sombras, “[...] a literatura, como a vida, *ensina* na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta” (1972, p.805). De

acordo com autor, o saber literário está além do saber pedagógico, aquele voltado para instruções morais e cívicas, mesmo que de forma implícita a Literatura tenha a capacidade de levar o sujeito leitor a fazer projeções das suas próprias experiências humanas.

Já a função psicológica refere-se à capacidade e à necessidade do homem de sonhar, imaginar, dispositivo que se dá por meio do ficcional. Para Candido, entre as formas que proporcionam a fantasia estão as mais humildes e espontâneas, “[...] como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão” e as formas mais complexas como “[...] as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos” (1972, p. 805). A fantasia, a partir da qual se pauta a Literatura, possui, no entanto, sua base no real, “[...] quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a algum dado da realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc.” (1972, p.805). Para o estudioso, a ficção constitui fator indispensável para a humanização, pois estabelece como impulso para a formação da personalidade.

Se a Literatura educa, se satisfaz a necessidade universal de fantasia e contribui para a formação humana, ela ainda apresenta o potencial de oferecer ao leitor literário o conhecimento do mundo e do ser, pois a obra não só é uma forma de conhecimento, mas também é forma de expressão, de construção artística e “[...] significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado [...]” (1972, p.806). Segundo Candido (1972), essa autonomia da obra literária não desprende de suas fontes de inspiração do real, muito menos anula a sua capacidade de atuar sobre ele.

Partindo da proposição de tais funções da Literatura, Candido sintetiza esse conjunto em apenas uma: a humanizadora. Esta concepção é retomada em “O direito à literatura”<sup>5</sup>, no qual o autor reafirma a capacidade das produções literárias de satisfazer as necessidades básicas do homem, de enriquecer a percepção do ser humano, bem como a sua visão de mundo e, isto se deve, ao seu caráter humanizador:

Entendo aqui por humanização [...] 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

---

<sup>5</sup> Texto produzido por Antonio Candido que discute sobre os direitos humanos e Literatura. Entretanto, o sociólogo e crítico foca na defesa de que a Literatura deveria ser um direito básico do ser humano, pois ela atua na formação e humanização dos sujeitos.

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. (CANDIDO, 1995, p.180).

Para Candido, o caráter humanizador da obra literária está condicionado à sua eficácia estética: “A eficácia humana é função da eficácia estética e, portanto, o que na literatura age como força humanizadora é a própria literatura, ou seja, a capacidade de criar formas pertinentes” (1995, p.182). Sendo a Literatura um direito básico do ser humano, atuando na formação e humanização do sujeito, ela, segundo o autor, é instrumento para diminuir as disparidades sociais, despertar consciência crítica a fim de garantir a integridade do sujeito, enfim, incitar uma organização justa da sociedade que corresponda às necessidades profundas do ser humano. Entretanto, a sua força humanizadora não está presente somente em obras “perfeitas” (como afirma Candido), mas também naquelas que integram a cultura popular: “A obra de menor qualidade também atua, e em geral um movimento literário é constituído por textos de qualidade alta e textos de qualidade modesta [...]” (1995, p.182). A este respeito, conclui o autor:

Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis de cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida entre esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura e, todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável. (1995, p.191).

Se a Literatura é capaz de tornar-se um poderoso instrumento de alienação e humanização, dependendo de como o conteúdo é manifesto e das intenções do autor em cada sociedade em seu momento histórico, de outro modo, conforme Candido (1995), o conteúdo literário, integrado à forma, também pode enriquecer a percepção e visão de mundo do leitor e levá-lo à viver dialeticamente a própria realidade, denunciando-a, apoiando-a, combatendo-a, tomando posição em face a ela: “Ela não corrompe nem edifica, portanto; 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.806).

A vivência literária acontece seja por meio dos conteúdos integrados à forma, seja por meio dos personagens concebidos pelos autores. Esses personagens,

mesmo que ficcionais, tornam-se não raro nas obras literárias modelos de vida e de comportamentos aos seus leitores, movendo destinos das sociedades humanas, destinos estes que nem sempre são aqueles que o homem desejou que fosse. Por isso, conforme Umberto Eco, a Literatura ensina a aceitar a vida e, também ensina a morrer: “Creio que esta educação ao Fado e à morte é uma das principais funções da literatura” (ECO, 2003, p.21). Dessa forma, a função educativa da Literatura não se pode reduzir “[...] à transmissão de ideias morais, boas ou más ou à transformação do sentido do belo” (ECO, 2003, p.19).

Apesar da instabilidade e da provisoriedade do conceito de Literatura, das sucessivas e diferentes representações sobre o literário, bem como das diversas funções assumidas no decorrer da história, a Literatura se reinventa e permanece viva em pleno século XXI. Isso porque o gênero literário é o único que não se limita às intenções do autor ou à sua forma estrutural, mas, por meio da relação entre forma e conteúdo, como valorizam Candido (1972; 1995) e Jouve (2012), diz muito *do* e *ao* ser humano, além de deixar lacunas, espaços, para que o leitor possa atuar com suas experiências culturais e sociais, com suas outras leituras, com sua vivência de mundo.

Assim, se a literatura tem a capacidade de se reinventar, maior é sua capacidade de reinscrever o mundo e a vida pela força da palavra organizada (CANDIDO, 1995). Enquanto linguagem e forma, ela representa o homem, a mulher, a criança, o existir, a vida, a sociedade, reproduz a realidade do sujeito leitor, bem como outras realidades, tendo como mote a ficção que, apesar de não ser genuína, expressa-se como uma necessidade universal. Enfim, a Literatura age na vida humana por meio da sua autonomia de significação, inspirada em um mundo real.

## 2.2 A Literatura como arte da representação

Pensar em representações do mundo e do ser no universo literário, exige-se voltar a Aristóteles e em sua concepção de *mimesis* diante da arte. Salienta-se que a arte poética foi o alvo de investigação do filósofo e, mesmo não trazendo uma definição clara de *mimesis* em seus escritos, Aristóteles enfatiza que o discurso literário identifica-se com a noção de *mimesis* poética. De acordo com Costa (2001), Aristóteles considera que uma das causas naturais para o surgimento da poesia era a tendência que o homem tinha para imitar e encontrar prazer nas imitações e essa

afinidade com as representações vinculava-se à aprendizagem e ao conhecimento, o que também são tendências naturais do homem.

Se para Platão a *mimesis* era desvalorizada, pois para ele a arte não visava nem à essência das coisas nem à verdadeira natureza dos objetos particulares (COSTA, 2001), Aristóteles, ao contrário, reconhecia a *mimesis* e a considerava como imitação da natureza que, por sua vez, representa a própria realidade. Para Aristóteles a *mimesis* é um processo que se constrói autonomamente face à verdade preestabelecida, “[...] é presidida por um critério fundamental: a verossimilhança” (COSTA, 2001, p.53) e se situa nas fronteiras ilimitadas do possível, ou seja, tudo é e pode ser considerado verossímil, desde que o objeto original seja reconhecido e/ou simulado como admissível.

Na acepção de Aristóteles, o artista pode corrigir, modificar, ajustar relativamente a fonte representada, por meio da verossimilhança, sem, no entanto, alterá-la de forma a torná-la naturalisticamente irreconhecível. Entretanto, de acordo com Luiz Costa Lima (1981), a *mimesis* é uma concepção tradicional e padronizada correlata à uma visão prototípica de representação correspondente “[...] com aplicação à arte de uma visão essencialista: através de sua correção, o artista afastaria o impuro e contingente, para que, sobre ele, brilhassem as formas da verdade” (1981, p.226).

Posteriormente, o conceito aristotélico passou a ser estudado e compreendido por estudiosos, não simplesmente como imitação da realidade, mas no qual, partindo dos mesmos elementos da realidade imitada, o sujeito (produtor ou leitor) poderá criar a sua própria realidade, por meio de uma visão e de uma experiência particulares, considerando-se as expectativas apreendidas no universo cultural a que pertence. No que se refere ao leitor, será a partir da representação mimética e das representações vivenciadas que presidirão a identificação e a significação com a obra literária. Ou seja, na recepção da representação mimética que o leitor (receptor) descobrirá semelhanças ou diferenças em relação às representações experimentadas. Acrescenta-se que, de acordo com Lima (1981), os significados que o leitor atribui à obra mimética são transitórios devido à mutabilidade do momento histórico do receptor. Salienta-se, ainda, que, ao abordar a *mimesis* como representação social, o estudioso afirma:

Pensando-a pois em relação às representações sociais, diremos que ela é uma caso particular seu, distinto das outras modalidades porque

a *mimesis* opera a representação de representações. Na fórmula, reencontramos sua propriedade paradoxal. Representação de representações, a *mimesis* supõe entre estas e sua cena própria uma distância que torna aquelas passíveis de serem apreciadas, conhecidas e/ou questionadas. Essa distância, pois, ao mesmo tempo que impossibilita a atuação prática sobre o mundo, admite pensar-se sobre ele, experimentar-se a si próprio nele. (LIMA,1981, p.230-231).

Neste contexto, o conceito de *mimesis* apresentado por Lima, confere um novo sentido à ideia de representação. Entretanto, o próprio estudioso adverte sobre a problemática quanto à universalização dos produtos miméticos: “[...] a única universalidade de que se pode falar a propósito dos produtos da *mimesis* é de que eles não o são por alguma propriedade essencial, mas assim se tornam para as comunidades [...]” (LIMA,1981, p.233). Dessa forma, a ideia de *mimesis* se atualiza em relação às formas vigentes das representações sociais em determinados períodos históricos, em adequação com o seu contexto.

Partindo da compreensão de que a Literatura é uma forma de representação, Regina Dalcastagnè também discute o termo “representação”, salientando que na Literatura Brasileira Contemporânea ele “[...] é lido com maior consciência de suas ressonâncias políticas e sociais” (2005, p.16), devido a palavra participar de diversos contextos e integrar um processo contínuo de influências de sentidos. Para a autora (2005, p.16), “O que se coloca hoje não é mais simplesmente o fato de que a literatura fornece determinadas representações da realidade, mas sim que essas representações não são representativas do conjunto das perspectivas sociais”. A este respeito, ela destaca que:

O problema da representatividade, portanto, não se resume à honestidade na busca pelo olhar do outro ou ao respeito por suas peculiaridades. Está em questão a diversidade de percepções do mundo, que depende do acesso à voz e não é suprida pela vontade daqueles que monopolizam os lugares da fala. No entanto, um dos sentidos de ‘representar’ é, exatamente, falar em nome do outro. Falar por alguém é sempre um ato político, às vezes legítimo, frequentemente autoritário – e o primeiro adjetivo não exclui necessariamente o segundo. Ao se impor um discurso, é comum que a legitimação se dê a partir da justificativa do maior esclarecimento, maior competência, e até maior eficácia social por parte daquele que fala. Ao outro, nesse caso, resta calar. (2005, p.16).

Diante desse pressuposto, como as representações de certos grupos, como o das mulheres, dos negros, dos indígenas, entre outros, tem sido abordadas no texto literário, ou mais especificamente, na produção literária contemporânea? Dalcastagnè

destaca que o romance enquanto gênero literário, oportuniza aos leitores e aos autores “Reconhecer em uma representação artística, ou reconhecer o outro dentro dela, faz parte de um processo de legitimação de identidades, ainda que elas sejam múltiplas” (2005, p.14). Entretanto, a autora questiona a invisibilidade de determinados grupos sociais no romance brasileiro atual, afirmando que se mostram à margem dos livros, assim como, não raro, apresentam-se à margem da própria sociedade<sup>6</sup>.

Para a autora, o silenciamento no romance brasileiro da atualidade encontra-se, sobretudo, entre as personagens do pobre e do negro, e “[...] entre as personagens – das crianças, dos velhos, dos homossexuais, dos deficientes físicos e até das mulheres” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.15) que, conseqüentemente, têm suas vozes reduzidas diante de outras vozes que se superpõem a elas, recebendo, não raro, uma acepção negativa das culturas dominantes e/ou assumindo posição secundária. Além disso, conforme Dalcastagnè (2002), em outro ensaio, na narrativa brasileira contemporânea é notória a ausência de representantes das classes populares, não somente entre os personagens, mas também entre os produtores literários. Entretanto, essa distinção não é um aspecto apenas na Literatura, mas comum em todos os espaços de produção de sentido da sociedade.

Nesse cenário, a obra literária perde em diversidade e em pluralidade, pois distancia-se da perspectiva e do olhar de grupos marginalizados imersos em suas experiências de classe, gênero, vivência social e cultural e compreensão de mundo em prol de uma representação considerada legítima, sob o viés da classe dominante. Diante do pressuposto de que “[...] a representação não dispensa a necessidade da presença do outro, não elimina a exigência da democratização do fazer literário” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.66), a Literatura, enquanto produção e expressão artística, deveria ser espaço de inclusão de vozes variadas, sob pena de apresentar um ponto de vista limitado sobre o mundo e os seres que nele habitam.

Ligada a esta discussão está o papel do escritor literário, pois ele é quem diz sobre o outro e/ou em nome do outro, como salienta Dalcastagnè (2005). Em consonância com Dalcastagnè, Mirian Hisae Yaegashi Zappone (2015, p.94) afirma que “Representar em literatura é, então, criar um mundo segundo a ótica do criador

---

<sup>6</sup> Regina Dalcastagnè refere-se a grupos marginalizados, compreendidos em sentido amplo, como todos os que vivenciam uma identidade coletiva que recebe valoração negativa da cultura dominante, sejam definidos por sexo, etnia, cor, orientação sexual, posição nas relações de produção, condição física, entre outros critérios, os que têm sua voz coberta por outras que a sobrepõe, vozes que falam em nome desses grupos.

[...]”. Diante desse pressuposto, o escritor literário pode privilegiar os dizeres de seu grupo de pertença, marginalizando vozes de outras esferas sociais e/ou grupos, o que não condiz com um processo democrático de produção literária. Além disso, o produtor literário tem a autoridade de manusear as representações do mundo social sob perspectivas variadas e, neste manuseio, o escritor pode:

[...] (a) incorporar essas representações, reproduzindo-as de maneira acrítica; (b) descrever essas representações, com o intuito de evidenciar seu caráter social, ou seja, de construção; (c) colocar essas representações em choque diante de nossos olhos, exigindo o nosso posicionamento – mostrando que nossa adesão, ou nossa recusa, que nossa reação diante dessas representações nos *implica*, uma vez que fala sobre o modo como vemos o mundo, e nos vemos nele, sobre como se dá nossa intervenção na realidade, e as consequências de nossos atos. (DALCASTAGNÉ, 2007, p.19).

Ainda em relação ao produtor literário, em pesquisa realizada sobre a personagem do romance brasileiro contemporâneo<sup>7</sup>, Dalcastagnè destaca o fato de que a Literatura, ao menos no que se refere ao romance atual, continua ser uma atividade de dominância masculina, no qual os homens são quase três quartos dos autores publicados, isto é, 120 de 165 autores, totalizando 72,7%. Em relação à homogeneidade racial, a autora salienta que “São brancos 93,9% dos autores e autoras estudados (3,6 %, não tiveram a cor identificada e os ‘não-brancos’, como categoria coletiva, ficaram em meros 2,4%)” (2005, p.31). Acrescenta ainda que “[...] em grande medida, aqueles que participam do campo literário já estão presentes também em outros espaços privilegiados de produção do discurso, notadamente na imprensa e no ambiente acadêmico” (2005, p.32), o que reafirma que o campo literário ainda é espaço privilegiado para determinados grupos sociais.

Apesar deste panorama, surgiram, principalmente na última década, publicações de textos de autores oriundos de espaços periféricos de diferentes regiões do país, que ressignificaram a esfera da produção literária brasileira, trazendo um novo sentido à categoria “marginal” nos usos sociais e na Literatura atual. De acordo com Paulo Roberto Tonani do Patrocínio, a denominação “marginal” está relacionada à origem social dos autores dessas produções culturais e que “Ao assumirem este termo como signo identitário os autores marginais instauram uma

<sup>7</sup>Os primeiros resultados da pesquisa foram apresentados em ensaio publicado em 2005. O *corpus* da pesquisa totalizou 165 autores (considerando nas raríssimas co-autorias apenas o primeiro nome citado) e 258 obras correspondentes à soma de romances brasileiros do período entre 1990 e 2004, publicados pela editora Companhia das Letras, Record e Rocco.

espécie de cisão na produção literária nacional demarcando um terreno específico de produção e de atuação” (2013, p.34). Acrescenta o autor que:

Os autores periféricos, empenhados em produzir um discurso próprio, mais do que produzir uma fala que entre em conflito com a narrativa pedagógica, estão determinados em consolidar uma proposta discursiva específica sobre a margem. Nesse sentido, é possível constatar não apenas o desejo destes autores em afirmar a diferença da periferia frente a outros setores da sociedade através do texto literário, mas, igualmente, a partir de um complexo empreendimento cultural que utiliza linguagem, música, arte, vestimentas, etc. (PATROCÍNIO, 2013, p.37).

Reunidos sob o título de Literatura Marginal, este grupo de autores busca seu espaço de legitimação no âmbito da produção discursiva, entretanto, para Patrocínio (2013, p.39), “[...] o estético foi colocado em segundo plano, não é negligenciado, mas é suprimido pela importância conferida à ética”, a qual, segundo o autor, parte, principalmente, da premissa da origem marginal dos autores. Marcelo Chiaretto evidencia que essa Literatura periférica é uma “[...] literatura apta a tocar a sensibilidade e a astúcia do aluno leitor [...]” (2016, p.154), como a ficção de Allan da Rosa e/ou de outros escritores pertencentes a essa esfera literária, que possuem como marca uma escritura de cunho testemunhal, documental, informativo. Para o autor, a vertente documental dos textos marginais pode trazer efeitos benéficos para o sujeito leitor contemporâneo, sobretudo em uma escola tradicionalmente canônica:

[...] pode se verificar como benéfico e adequado o cunho documental pela sua capacidade de analisar uma realidade e sobre ela informar e instruir de modo contundente e didático. Do mesmo modo, é importante destacar nessa produção o tom denunciatório apto a estimular no jovem aluno leitor um posicionamento claro em vista de uma realidade que clama por ser transformada. Convém enfatizar ainda que esse ambiente instigante possível de ser provocado pela leitura de obras literárias originadas da periferia pode surtir efeitos positivos também contra os comportamentos alienados e subservientes de um corpo discente crente na ‘aula de literatura’ como sendo ‘a aula sobre o pensamento do professor’, em outras palavras, um público de alunos normalmente desinteressados por opiniões que não sejam aquelas que representam algum tipo de poder dentro ou fora da escola. (2016, p.154).

Destaca-se, para além destas questões, que o escritor literário está ligado ao sistema de bens simbólicos (produção, circulação e consumo) e, por isso, não raro, acaba servindo-se aos propósitos de dominação impressos neste sistema, isto é, às

regras e/ou leis geradas pelo mercado de bens simbólicos, os quais estão sujeitos a solicitações externas. Isso quer dizer que, embora o campo literário<sup>8</sup> (erudito) não devesse ser dominado por demandas externas, impondo-lhe princípios de legitimidade não propriamente culturais, acaba contaminado por outros campos englobantes, tais como o econômico, o político e também o religioso que, por sua vez, estão relacionados à diferentes instâncias de legitimação os quais se embasam em princípios não propriamente estéticos, mas mercadológicos. Nesse sentido, nem mesmo o campo erudito, face a um mercado que permanece atuando sobre a criação artística e intelectual, não está livre das influências, critérios e pressões externas (BOURDIEU, 2009).

Bourdieu destaca, ainda, que em cada modo de produção, seja o campo de produção erudita ou o campo da indústria cultural, há forças atuantes. Quanto ao campo erudito, há “instâncias mais consagradas de consagração”, cuja autoridade de legitimação depende da sua posição e distinção no próprio campo. Ou seja, apesar de os grupos de escritores integrarem diferentes hierarquias dentro na mesma instância de canonização e sofrerem influências de um mercado externo, ainda há uma hierarquia cultural entre os campos de produção, que é gerada pelas instâncias de legitimação, isto é, aquelas que têm o poder de distinção (ou de discriminação), definidas “[...] pela função que cumprem na divisão do trabalho de produção, de reprodução e de difusão de bens simbólicos” (2009, p.105). Assim, dependendo do poder de consagração de determinada instância de legitimação é que determinada obra literária será incluída ou excluída do processo de canonização:

Por maiores que possam ser as variações da estrutura das relações entre as instâncias de conservação e consagração, a duração ‘do processo de canonização’ (montado por estas instâncias antes de concederem sua consagração) depende diretamente da medida em que sua autoridade é reconhecida e capaz de impor-se de maneira duradoura. (BOURDIEU, 2009, p.121-122).

---

<sup>8</sup> O conceito de campo para Pierre Bourdieu, em “O mercado de bens simbólicos”, capítulo integrante da obra **A economia das trocas simbólicas** (2009), implica nos estudos das relações de poder existente nas sociedades humanas, e corresponde a toda e qualquer área de atuação dos seres humanos onde são estabelecidas essas relações de poder, sendo que cada campo há forças de dominação, regras e valores predeterminados e, assim, a presença de subordinados e, fora deles, os excluídos. No que se refere ao campo de produção literária, o autor divide-o em campo de produção erudita (seleto, produz suas normas e produz para produtores de bens culturais) e campo da indústria cultural (produz para não-produtores de bens culturais; os produtores subordinam-se aos detentores dos instrumentos de produção e difusão), entretanto, ambos são modos de produção de bens simbólicos. O autor considera que, apesar de estar em campos opostos e apresentar funções e lógicas de funcionamento distintos, esses campos coexistem no interior do mesmo sistema de bens simbólicos.

Entre as instâncias de legitimação do campo de produção erudita, destacam-se as instâncias de difusão, de conservação, de reprodução e de consagração, as quais incluem os museus, as editoras, os aparelhos do Estado, como a universidade ou os sistemas de ensino em geral, instituições como a Academia Brasileira de Letras, além das resenhas em jornais e revistas de grande circulação, fundações e associações que concedem bolsas de criação literária ou atribuem prêmios valorativos, bem como antologias, livros didáticos e a mídia em geral, o que revela a inevitabilidade da prática social na valorização literária. Nesse processo de formação canônica, ganha destaque ainda o papel do historiador e do crítico literário, uma vez que são eles quem definem as obras e/ou autores que são ou não canônicos, isto é, instituindo escolhas e organizando hierarquias que se perpetuam, pondo em dúvida a autonomia estética.

Como instância de conservação e de reprodução cultural, o sistema de ensino, mais especificamente a escola, segundo Bourdieu (2009), tem como tarefa inculcar uma determinada cultura definida como digna de ser conservada e, portanto, compreendida como legítima. Isso porque é na escola, inclui-se aqui a universidade, que se determina qual obra é ou não legítima, qual obra deve ser lida ou não, o que é preciso saber sobre ela e o que deve ser ignorado, o que pode e o que deve ser admirado:

[...] o sistema de ensino cumpre inevitavelmente uma função de legitimação cultural ao converter em cultura legítima, exclusivamente através do efeito de dissimulação, o arbitrário cultural que uma formação social apresenta pelo mero fato de existir e, de modo mais preciso, ao reproduzir pela delimitação do que merece ser transmitido e adquirido e do que não merece, a distinção de obras legítimas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas. (2009, p.120).

Ao inscrever-se, não raro, como *locus* de consagração de uma determinada cultura, considerada legítima, reproduzindo seletivamente os bens culturais pertencentes a esta cultura, a escola e a universidade acabam se tornando instâncias que legitimam as diferenças ao fazer exclusão de outros grupos sociais, integrantes de uma cultura considerada ilegítima. Nesse contexto, a oferta de certas obras literárias no ambiente educacional, representativas de apenas determinado grupo social, contribui para o distanciamento entre as classes sociais e, sobretudo, para o desprestígio de uma cultura em relação a outra:

[...] quando um texto literário ou qualquer outra manifestação simbólica representa um grupo ou indivíduo, por formas reconhecidas socialmente, as identidades desses grupos e indivíduos passam a ser legitimados: ou seja, a representação não só patrocina a mimese, mas também ajuda a constituir a própria realidade, afinal a linguagem constrói o mundo. Por esta razão, é importante que se possa discutir a ausência de determinados grupos dentro das expressões artísticas, particularmente de textos literários que podem circular na escola. (ZAPPONE, 2015, p.94).

Sob esta perspectiva, enquanto a escola e a universidade continuarem reproduzindo e atuando como instâncias que privilegiam uma cultura em detrimento de outras, o sistema de ensino estará distante de oportunizar a aproximação entre a cultura considerada erudita e a produção intelectual e artística de grupos marginalizados, perpetuando um estado de exclusão e subalternização. Em relação à aproximação entre esses campos, no que se refere à Literatura na sala de aula, Chiaretto afirma que:

É urgente se ter em vista o sentido amplo de cultura, não devendo, portanto, restringi-la ao cultivo de formas estéticas, na busca da elevação e refinamento. A literatura ensinada deve ser uma prática cultural libertadora segundo um olhar que seja realista, corruptor e sensível diante da 'solidez insofismável' do cânone. Na realidade, não há como fugir da seguinte questão: a forma da organização da sociedade é que indicia para quem e o que deve ser restrito e o que deve ser franqueado à fruição estética dos alunos. (2016, p.160).

Diante, portanto, de uma instituição escolar e de uma sociedade estratificada, a Literatura, ao contrário da sua natureza, pode contribuir para a proliferação desse estado de coisas, marginalizando e/ou alienando determinados grupos, em prol de um grupo dominante. Por isso é que se faz relevante a mediação do professor no sentido de oferecer textos literários, das esferas canônica e popular, tendo em vista que a Literatura não está a serviço da esfera dominante, já que tem por vocação a integração da sociedade:

A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dívida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. (CANDIDO, 1995, p.191).

A partir desta citação, pode-se conjecturar que, quando apenas um tipo de Literatura é oportunizado ao sujeito leitor, perpetua-se somente uma faceta das representações sociais, tornando invisíveis e/ou excluindo outras formas de expressão e representação de outros grupos sociais. Não por acaso é que os estudos literários no contexto atual estão envolvidos em questões referentes ao acesso à voz, à invisibilidade e à representação de diversos grupos sociais, os quais devem ser acompanhados de perto pela escola.

Considerando todas essas questões que adentram o espaço escolar por meio do estudo da obra literária, faz-se necessário refletir sobre como os grupos silenciados vêm sendo tratados no campo literário brasileiro nas últimas décadas. Para isso, propõe-se, a seguir, uma reflexão sobre as representações da mulher, cuja voz e papel foram historicamente reduzidos seja na sociedade ou na literatura, de modo a (re)pensar sobre certas exclusões sociais e culturais e reforçar o entendimento da necessária incorporação desses grupos que foram relegados à penumbra nas instituições de ensino.

### 2.2.1 Vozes femininas: invisíveis e silenciadas

Entre as representações e vozes silenciadas na Literatura está a da mulher que, ao longo da história literária brasileira, como escritora e/ou personagem, permaneceu, não raro, invisível. Diante deste fato, para uma melhor compreensão de como essa representação da figura feminina vem sendo tratada na obra literária, mais especificamente nas últimas décadas, faz-se importante também refletir sobre o espaço em que a mulher é constituída como personagem, bem como sobre quem é o seu produtor, ou seja, o escultor dessa representação nas linhas do fazer literário. Sobre o processo de representação literária, Araujo afirma que:

O processo de representação é um sistema tripartite, a saber: 1) *Quem* é o responsável pela representação, ou seja, o autor do trabalho; 2) o produto desse trabalho, isto é, o *quê (quem)* é representado; e 3) *como* se dá essa representação, seus efeitos e seu reconhecimento pelo público. Tais aspectos são importantes para a compreensão das peculiaridades e do interesse relacionados à análise representativa das formas artísticas. (2012, p.52).

Salienta-se que a escolha em discutir a representação literária da figura feminina deve-se à seleção da obra para a elaboração do material didático, **A**

**mocinha do Mercado Central**, cuja personagem protagonista e autoria são femininas. A obra de Stella Maris Rezende, por meio da protagonista, traz uma representação valorativa da mulher, diferentemente de outras obras de autoria masculina que, na maioria das vezes, reduz não apenas a sua voz como o seu papel na narrativa e, não raro, marcada por estereótipos.

Esse contexto da mulher situar-se à margem, seja como voz ou como personagem nas produções literárias, ainda não se rompeu por completo. Segundo Dalcastagnè, o papel reservado aos protagonistas nos romances brasileiros contemporâneos<sup>9</sup>, isto é, aqueles que se projetem em primeiro plano no desenrolar da trama narrativa, foi predominantemente destinado aos do sexo masculino: “Entre as personagens estudadas, 773 (62,1%) são do sexo masculino, contra apenas 471 (37,8%) do sexo feminino – um único caso foi alocado na categoria ‘sexo: outro’ [...]” (DALCASTAGNÈ, 2005, p.35).

Encontrando eco nas discussões propostas por Dalcastagnè (2005), Zappone, ao discorrer sobre as narrativas relacionadas à Literatura Juvenil Contemporânea<sup>10</sup>, expõe que: “[...] a questão dos gêneros ainda aponta para desigualdades: mulheres carecem, ainda, de uma representação mais significativa, já que a presença dos homens é mais do que 50% superior ao das mulheres” (2015, p.103). Os dados apresentados pela autora corroboram tal assertiva:

[...] das 235 personagens, 197 são homens e apenas 92, mulheres.  
 [...] Quando observados os papéis desempenhados na trama, o protagonismo masculino aparece em 60% dos casos dentre as 75 personagens que desempenharam papéis preponderantes, ao passo que o feminino abarca apenas 38%. (2015, p.103).

Nesse sentido, verifica-se uma predominância de personagens homens, bem como o protagonismo para o gênero masculino. Assim, fica expressa a invisibilidade da figura feminina, seja devido ao número reduzido de personagens do gênero

---

<sup>9</sup> Referência à pesquisa realizada em 2005 sobre os personagens dos romances brasileiros contemporâneos, no qual foram identificados 1245 personagens tidos como “importantes”, entre 258 romances analisados, os quais foram analisados segundo critérios adotados no esforço da homogeneização das avaliações (os personagens que foram mais cruciais para o desenvolvimento da trama). Cf: Ensaio de Regina Dalcastagnè – “O personagem no romance brasileiro contemporâneo: 1990- 2004”.

<sup>10</sup> Estudo realizado sobre as personagens da Literatura Juvenil Contemporânea. Para tanto, selecionou-se, como *corpus*, o acervo do PNBE 2013, destinado aos nos finais do Ensino Fundamental, que contava com 180 livros. Entretanto foram analisados 56 deles (os com configuração de romance, e 235 personagens). Cf: Ensaio de Mirian Hisae Yaegashi Zappone – “Narrativa Juvenil Brasileira no Acervo do PNBE 2013: Faces urbanas da Representação Social”.

feminino ou por assumir posição de coadjuvantes no espaço da narrativa. Representantes minoritárias, elas têm menos acesso à voz, seja como narradoras ou protagonistas.

A acessibilidade à voz também está relacionada a quem é o produtor da obra, bem como ao contexto cultural a que ele pertence. De acordo com Dalcastagnè (2005), quando analisadas isoladamente as obras de autoria feminina, estas apresentaram um contexto diferente das escritas por autores homens. Os dados revelaram que 52% das personagens eram do sexo feminino, bem como 64,1% eram protagonistas, e 76,6% apresentaram-se como narradoras. Portanto, percebe-se que nas obras produzidas por escritoras, a mulher tem maior visibilidade como personagem, protagonista e/ou narradora quando comparada com o gênero masculino, conforme evidenciam os números acima.

Quanto à questão da autoria feminina, vale destacar que, historicamente, vários nomes foram silenciados da historiografia oficial literária, condicionadas por uma ideologia que as mantiveram à margem da cultura (SCHMIDT, 1995). Por isso, não raro, estiveram em meio à necessidade de apresentar-se sob o anonimato, de usar pseudônimo masculino e usar artifícios para mascarar seus desejos, em uma tentativa de contornar preconceitos sexistas quanto à recepção ou crítica literária; esta última reduto quase que exclusivamente masculino:

É significativo o fato de que as escritoras, até meados do século XX com exceção de Lúcia Miguel Pereira, não tenham se ocupado com a crítica literária, dominada pelo gênero masculino. Poetisas, contistas, romancistas e dramaturgas elas foram objetos da mediação crítica, nem sempre de forma adequada. Optaram muitas vezes pelo pseudônimo, ou até mesmo, pelo absoluto anonimato, para escapar da rejeição pública, quando não do próprio escândalo. A crítica oficial, com raras exceções, atribuía um estatuto inferior à mulher escritora e cobrava dela formas consideradas mais adequadas à 'sensibilidade feminina'. (XAVIER, 1999, p.18).

Desse modo, tais escritoras tiveram sua representação subtraída de importância porque não poderiam contextualizar-se dentro “[...] de sistemas e legibilidade que privilegiava as chamadas ‘verdades humanas universais’ e por não atingir o patamar de ‘excelência’ exigido por critérios de valoração estética [...]” (SCHMIDT, 1995, p.184); critérios vigentes no discurso teórico-crítico da Literatura. Ainda segundo a autora, a negação da legitimação da mulher como sujeito de discurso e/ou desempenhando funções e representações menores perdurou aproximadamente

até a década de 1970, no contexto da Literatura Brasileira. Até aquele momento poucas escritoras tinham recebido o devido reconhecimento por parte da crítica, entre elas Rachel de Queiroz, Cecília Meirelles e Clarice Lispector, e, mesmo no final do século XIX, permanecia reduzida a valoração das inclinações estéticas de autoria feminina. Ainda sobre o século XIX, Schmidt ressalta que:

[...] as escritoras, especialmente as do século 19, tiveram que lutar contra as incertezas, ansiedades e inseguranças quanto ao seu papel de autora, quanto à sua autoridade discursiva para afirmar e representar determinadas realidades, ausentes ou falseadas no espelho que a cultura lhe apresentava. (1995, p.187).

No século seguinte houve uma abertura a novas práticas culturais e passou-se a questionar as relações entre cultura, história e sociedade, originados a partir dos Estudos Culturais. Isto determinou a necessidade de (re)pensar, entre outros aspectos, os referenciais que demarcavam o sistema literário (ZINANI, 2014). De acordo com Zinani (2014, p.186), essa modalidade de estudo tornou maior a abordagem de temas que estavam vinculados “[...] às culturas populares, aos meios de comunicação de massa, às identidades de gênero, sexo, classe, etnia, geração, ou seja, colocou em evidência uma produção marginalizada [...]” que, segundo a autora, favoreceu a redução da invisibilidade a que uma expressiva parcela de escritoras estava relegada. Conforme Araujo, a Literatura de autoria feminina:

[...] tem se caracterizado ao longo de sua trajetória, timidamente iniciada em meados do século XIX e se avolumado no decorrer do século XX, pela ênfase na representação das conquistas das mulheres, pelo repúdio à objetificação e ao silenciamento histórico a elas conferidos, bem como pela busca do direito de se autorrepresentar, representando assim, não identidades fixas, desenhadas pela ideologia patriarcal, mas identidades múltiplas, heterogêneas, como são múltiplas e heterogêneas as vocações humanas. (2012, p.34-35).

Neste século, tanto a voz da mulher quanto outras vozes emudecidas têm se tornado objeto de representação literária, passando para o centro do discurso de vários intelectuais no campo da Literatura. Para Schmidt, a Literatura de autoria feminina passa por um processo de reconstrução da categorização mulher, “[...] enquanto questão de sentido e lugar potencialmente privilegiado para a reconceptualização do feminino, para a recuperação de experiências emudecidas pela tradição cultural dominante” (1995, p.188).

Entretanto, desde o final do século XIX, universidades e órgãos de fomento têm realizado um trabalho de resgate da produção de escritoras brasileiras, a fim de fazer emergir nomes que “[...] foram esquecidos devido a um único motivo: serem mulheres. A explicação para esse fenômeno está na posição marginal ocupada pela mulher na sociedade por muito tempo” (ZINANI, 2014, p.191). Para a estudiosa, a busca por este acervo desconhecido, “[...] compreende, além de dados biográficos da autora, comentários críticos sobre algum aspecto de sua obra” (2014, p.191).

Em meio a este panorama à escritura de autoria feminina vem adquirindo, com o passar dos anos, o direito de apresentar-se como mulher e autora e não mais sob anonimato ou sob um pseudônimo masculino. Entretanto, certos entraves ainda permanecem, entre eles o do reconhecimento como voz autoral própria e autônoma. Em relação a este aspecto, Dalcastagnè salienta que:

A produção literária das mulheres ainda é rotulada como ‘literatura feminina’, que se contrapõe à ‘literatura’ *tout court*, já que não se julga necessário o adjetivo ‘masculina’ para singularizar a produção dos homens. Portanto, cada escritora tende a ser vista como representante de uma certa ‘dicção feminina’ típica, em vez de reconhecida como dona de uma voz autoral própria. Além disso, determinados estilos e temáticas continuam sendo percebidos como mais apropriados às mulheres enquanto outros ficam praticamente como áreas proibidas a elas. (2008, p.101).

Há de destacar ainda que, embora tenha havido um crescimento na produção literária escrita por mulheres, também confirmado por Zappone (2015), o produtor dominante no universo literário continua sendo o homem que, por sua vez, permanece dedicando um expressivo espaço para personagens do sexo masculino, dando-lhe voz e protagonismo em detrimento da personagem feminina. Neste universo literário, como afirma Dalcastagnè (2008, p.101), “Os escritores, de modo geral, mais especificamente os mais jovens, parecem se sentir pouco à vontade para falar de mulheres, ou por elas, destinando-lhes um espaço bastante reduzido em suas narrativas [...]”.

Para além da autoria, outro aspecto relevante refere-se ao espaço em que se efetiva a representação das personagens femininas na obra literária brasileira. Dalcastagnè (2005) afirma que o romance brasileiro contemporâneo continua privilegiando a associação entre a figura feminina, o lar e a família. A construção do espaço do lar, símbolo principalmente da esfera íntima e feminina, torna-se espaço

de enunciação e pertença da personagem feminina e também remete a composições antagônicas de dominação masculina, representado por personagens masculinos que vão além dos muros da casa, tem voz, é sujeito na rua, no mundo, apresenta circulação variada, enquanto a figura feminina submete-se ao espaço fechado da casa, sendo este seu principal espaço de circulação.

Também Lúcia Osana Zolin<sup>11</sup> confirma o espaço doméstico como sendo o lugar de referência da personagem feminina, ainda nas narrativas atuais, mesmo quando as obras são de autoria feminina. Para tanto, a autora parte do resultado diagnosticado em obras literárias contemporâneas paranaenses de 1990 a 2012: “Dentre as quinhentos e cinquenta e oito personagens femininas analisadas na amostra, quatrocentos e cinquenta e duas delas têm suas trajetórias marcadas por relações amorosas e/ou familiares” (ZOLIN, 2015, p.201). Dessa forma, conclui a escritora: “[...] o espaço fechado da casa tende a ser o lugar em que elas circulam. E não a rua” (ZOLIN, 2015, p.201). Além disso, Zolin ainda destaca que mesmo as mulheres sendo as escritoras, elas carregam nas produções que engendram marcas fortes de ideologias patriarcais:

Daí suas narrativas, ainda que pareçam intencionalmente marcadas pelo desejo de subjetificação da mulher, ou pelo revide feminista, carregam consigo certo ranço patriarcal; noutras palavras, são narrativas construídas no entorno da casa patriarcal, sobre os alicerces das dicotomias tradicionais e hierarquizadas de gênero: mulher-objeto X homem-sujeito; casa X rua, silêncio X voz; dominação X submissão. (2015, p.206).

No que se refere às ocupações das personagens femininas, as mulheres, ainda são representadas desempenhando funções relacionadas ao âmbito da casa, tarefas tradicionalmente tidas como femininas nas narrativas e, “Ainda que desempenham funções que as requeiram no espaço público da rua [...] essas personagens são representadas nos limites da casa, em uma espécie de obediência velada aos padrões dominantes [...]” (ZOLIN, 2015, p.203-204). Aspectos estes confirmados anteriormente por Dalcastagnè:

---

<sup>11</sup> Essa amostra refere-se à totalidade de quinhentos e cinquenta e oito personagens femininas, expostas em 64 obras analisadas por Lúcia Osana Zolin, coordenadora da pesquisa, desenvolvida na Universidade Estadual de Maringá, em parceria com um grupo de estudantes de graduação e de pós-graduação. O objetivo da pesquisa foi mapear a construção da personagem que integra os contos, as crônicas e os romances escritos por mulheres paranaenses, entre os anos de 1990 e 2012 e publicados por editoras comerciais ou por órgãos públicos. Cf: “Espaços (des) interditados: o lugar da mulher na narrativa de autoria feminina paranaense contemporânea”.

Embora as narrativas passem, em geral, nos nossos dias, [...] a maioria das mulheres no romance brasileiro contemporâneo permanece presa às ocupações que poderiam acolhê-las na primeira metade do século XX: donas-de-casa, artistas (em geral, atrizes), estudantes, domésticas, professoras, prostitutas. (DALCASTAGNÉ, 2005, p.42-43).

Apesar da condição feminina ter avançado nas últimas décadas, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho, a representação da figura feminina no campo literário mostra-se deturpada e distante da realidade da sociedade atual, pois “[...] as mulheres não só possuem maior escolaridade como também representam um grande contingente de trabalhadoras em todos os campos” (ZAPPONE, 2015, p.103). Embora Zappone revele uma pequena ampliação no que se refere ao papel profissional assumido pelas personagens femininas na narrativa juvenil contemporânea, verifica-se que o campo de profissões é ainda reduzido se comparado ao dos homens nos escritos juvenis:

Dentre as 63 personagens que possuem trabalho formal, apenas 22 (34,9%) delas são mulheres enquanto 40 (63,5%) são homens. Esta representação enviesada das relações de gênero do mundo do trabalho pode ser observada nas profissões mencionadas para homens e mulheres: foram arroladas 54 diferentes profissões para homens e apenas 18 para mulheres, sendo que, para homens, as profissões com maiores ocorrências foram estudante, surfista, detetive, professor, advogado, comerciante, empresário e agricultor, ocupações de maior relevância social e econômica ao passo que, para mulheres, foram observadas as profissões de estudante, professora, dona de casa, aposentada, dona de pensão e escritora, fatos que evidenciam, um imaginário sobre mulher e trabalho que muito se distancia da realidade social brasileira [...]. (2015, p.103).

Diante do exposto, verifica-se que a representação da mulher, seja no campo da autoria, na materialização do universo ficcional, ou como personagem, ainda está à margem, uma vez que o gênero masculino ainda predomina no campo literário, aspecto revelado pela atuação como autores e/ou personagens, não raro, protagonistas. Isso pode ser confirmado pelos dados estatísticos apresentados ao longo deste tópico, corroborando uma lacuna que ainda persiste na literatura brasileira contemporânea.

Constituída por meio da linguagem, a representação apresenta-se como instrumento que pode contribuir para a legitimação de uma determinada cultura sobre a outra, por aquele que corporifica essas representações e/ou confere nomeação às

coisas, seres, atitudes e vivências, ou seja, o escritor literário. Este, por sua vez, é capaz de perpetuar ou não assimetrias sociais por meio de seu discurso, já que pode favorecer ou não a expansão do espaço literário seja pela figuração de uma pluralidade de personagens - diversidade de estilos e de comportamentos -, seja pela variedade de contextos culturais, sociais, econômicos e políticos, entre outros aspectos que visem à inclusão de identidades/realidades díspares e múltiplas na obra. Sob esta perspectiva, faz-se relevante que o aluno leitor conheça e se reconheça em outras vozes literárias, expressas em linguagens de autores diversos, diferentemente da que comumente lhe é apresentada, eternizada e referendada na escola como sendo a única legítima. De acordo com Zolin:

[...] os escritos de mulheres, assim como aqueles relacionados às minorias étnicas e sexuais e dos segmentos sociais menos favorecidos, são relativamente pouco difundidos nas salas de aulas. É como se essas vozes *Outras* não fossem dignas de figurar nos currículos escolares, inclusive naqueles dos cursos de Letras. (2009, p.240).

Oportunizar visibilidade àqueles que estão e estiveram historicamente à margem da obra literária, ceder vozes àqueles que raramente a possuíram para dentro das instituições de ensino, é favorecer o contato do discente leitor com perspectivas sociais plurais, é propiciar que esses sujeitos leitores reflitam, questionem e comparem identidades e realidades diversas, e construam a sua própria, é proporcionar confrontos para que novas visões e atitudes sejam concretizadas, bem como incitar novos comportamentos e percepções que rompam com formas estereotipadas diante de como certos grupos vêm sendo representados na Literatura e no próprio mundo real, onde se efetivam as práticas sociais:

É evidente, não se espera que a literatura enquanto criação do imaginário por meio do estético seja mera cópia da realidade e dos seres. Se assim o fosse, teriam valor para o leitor apenas textos que falassem de sua vivência imediata. Tendo como uma de suas finalidades a expansão do universo cognitivo, emocional e social do jovem, a literatura juvenil brasileira contemporânea contribuiria com mais densidade para emancipação do leitor na medida em que pudesse incorporar realidades múltiplas, confrontando a diversidade ética, econômica, racial, sexual e social que cerca o adolescente e que constitui o mundo urbano no qual as sociedades contemporâneas, inescapavelmente, estão inseridas. (ZAPPONE, 2015, p.106).

Se questões relacionadas à representação é discussão a ser realizada no espaço escolar, não se pode aqui deixar de destacar o papel do professor e, por isso, a sua formação inicial e continuada, para a inscrição desse processo. Sob esta perspectiva, assume significativa relevância as instituições de ensino superior, já que está na formação inicial o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente que deve assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva (BARREIRO, 2006, p. 22). Ao se ter clareza sobre a importância da formação inicial, bem como a continuada, pautadas em discussões teóricas e práticas, é que se pode pretender a construção e/ou reorganização do espaço pedagógico voltado para as questões mais dinâmicas da sociedade humana.

Nesse contexto, preparado para atuar no sistema escolar, o docente poderá, então, inscrever a escola como lugar de formar cidadãos e, portanto, *locus* para promover a valorização das diferentes representações sociais e superar representações identitárias pautadas em concepções redutoras, preconceituosas e/ou estereotipadas, como a das mulheres, que se estende até os dias de hoje. Enfim, é o docente que poderá levar o aluno a compreender a Literatura como instrumento potencial educativo e de conhecimento do mundo e do ser, bem como fonte de humanização.

Considerando, pois, a importância do professor na mediação da obra literária, é que a seção a seguir discutirá a relevância da formação inicial e continuada do docente de Literatura, reflexão importante tendo em vista a necessária formação teórica e pedagógica para a intervenção e a efetivação de práticas de leitura literária que oportunizem ao jovem leitor vivenciar a força e o prazer da Literatura enquanto ficção e/ou experimentação de um mundo real. Também serão apresentados os resultados dos dados obtidos por meio de questionário aplicado aos alunos da turma selecionada para a produção do material didático, bem como a leitura de documentos oficiais que orientam a articulação entre conteúdos curriculares a questões presentes na sociedade, como temáticas relacionadas à mulher. Discorre-se, ainda, de forma breve, sobre o contexto histórico e a sociedade atual em que os discentes da escola contemporânea estão integrados, os quais influenciam na recepção e na prática literária do professor.

### 3 TECER A LITERATURA NA CONTEMPORANEIDADE

A fim de defender a necessária articulação entre conteúdos curriculares a temas contemporâneos, como a questão de gênero, esta segunda seção discorre, primeiramente, sobre os resultados obtidos a partir de questionário impresso entregue aos alunos da turma selecionada, cuja finalidade era identificar a necessidade desta articulação curricular, partindo do conhecimento e/ou das experiências vivenciadas pelos próprios alunos. Tais dados apresentam-se como diagnóstico para a confecção do material didático, uma vez que os discentes consideraram ser importante tal conexão curricular. Esta harmonização entre conteúdos escolares e temáticas contemporâneas, a partir de propostas de intervenção didática, oportuniza ao leitor, a partir do universo simbólico da linguagem literária, experimentar certos embates, alguns no âmbito de suas próprias vivências, operando uma espécie de prática emancipadora e humanizadora por meio do confronto com imagens ligadas ao preconceito, marginalização, desrespeito e intolerância às diferenças, entre vários outros aspectos possíveis a partir das especificidades da obra literária.

Em seguida, com a finalidade de situar o professor de Literatura no contexto educacional atual, delinea-se um panorama sobre a sociedade contemporânea, bem como uma apresentação sobre o perfil dos alunos e do espaço escolar que frequentam. Além disso, busca-se refletir sobre o ensino da literatura e também discutir o papel do mediador da leitura literária, cuja prática deveria ser pautada pela integração entre o saber teórico e pedagógico.

Busca-se, ainda, traçar uma reflexão sobre a formação inicial e continuada do professor de Literatura. Para tanto, apresentam-se discussões a respeito das funções a serem exercidas, além de algumas situações que o docente em formação vivencia nas instituições de ensino superior, entre elas alguns entraves que implicarão na constituição do saber literário e pedagógico, bem como no desenvolvimento do egresso para ser professor de Literatura.

Entende-se que as reflexões aqui propostas são relevantes, pois pensar em ensino da Literatura é compreender que ela está imbricada em uma sociedade que se reflete na escola e que, para sua efetivação, faz-se necessária a mediação do professor. O docente, por sua vez, depende das formações inicial e continuada, as quais, além de teórica e pedagógica, devem fomentar a formação de professor (de

Literatura) que esteja engajado nas questões de seu tempo e na perpetuação da Literatura no espaço escolar contemporâneo.

### 3.1 Desvendando olhares sobre o contexto da produção didática

As reflexões realizadas sobre o conceito de Literatura e suas funções, bem como as representações na obra literária, entre elas a da mulher, na seção anterior, fomentam uma análise ao lugar reservado para tais especificidades no espaço escolar contemporâneo, isto é, se tais assuntos vêm sendo abordados ou não nas salas de aulas. Além disso, se os alunos, integrantes do processo de ensino e aprendizagem, consideram relevante a articulação entre os conteúdos curriculares e as questões presentes na sociedade, como a temática relacionada à mulher, em especial.

Sublinha-se, aqui, a existência de orientações em documentos oficiais sobre temáticas relativas a assuntos contemporâneos, entre elas a questão de gênero, e a relevância em integrá-las ao currículo escolar. Em meio a tais documentos, está a **Lei 11.340/06** (Maria da Penha), que apresenta a necessidade de trabalhar temáticas que fazem parte da sociedade contemporânea no ambiente escolar, como as associadas à mulher, tendo como uma das suas diretrizes:

O destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher. (BRASIL, **Lei 11.340**, 2006, art.8º, IX).

Acrescenta-se o exposto nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (2010), que orientam o ensino básico brasileiro e expõem sobre a importância de conectar temas – de relevância social na formação do educando – aos conteúdos dos componentes curriculares e das áreas de conhecimento. Essa articulação, além de complementar e enriquecer o currículo do Ensino Fundamental, também propicia reflexões variadas, entre elas sobre práticas discriminatórias e preconceituosas, a fim de contribuir para, se não eliminá-las, amenizá-las:

[...] o conhecimento de valores, crenças, modos de vida de grupos sobre os quais os currículos se calaram durante uma centena de anos sob o manto de igualdade formal, propicia desenvolver *empatia e respeito pelo outro*, pelo que é diferente de nós, pelos alunos na sua

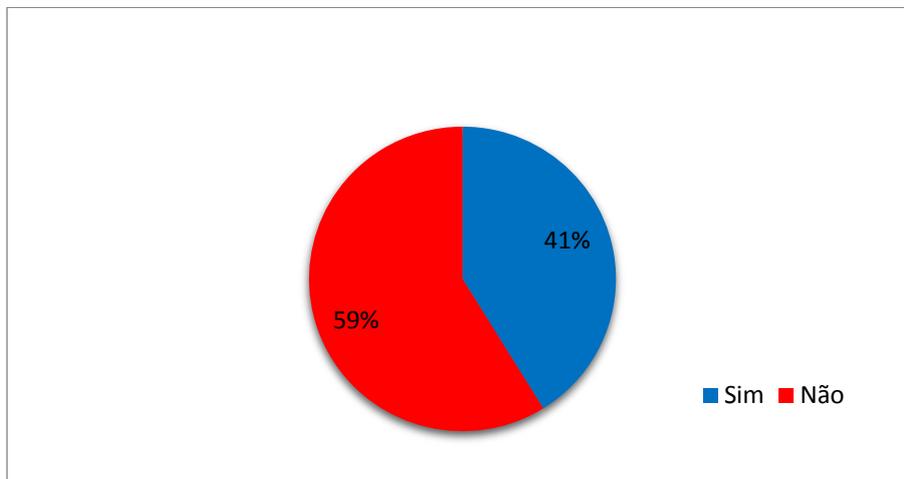
diversidade étnica, regional, social, individual e grupal, e leva a conhecer as razões dos conflitos que se escondem por trás dos preconceitos e discriminações que alimentam as desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero e diversidade sexual, das pessoas com deficiência e outras [...]. (BRASIL, 2010, p.15).

Salienta-se que tais questões enunciadas nesse panorama educacional e legislativo, estiveram presentes no questionário diagnóstico, elaborado com sete perguntas, impresso e aplicado no ano letivo de 2016 a cada um dos dezessete alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental II, cuja identidade foi preservada, de um colégio estadual, situado em Cornélio Procópio, Paraná. A faixa etária dos adolescentes, nove do sexo masculino e oito do feminino, variou entre doze e treze anos de idade. Todos moradores da zona urbana, sendo a maioria residente em bairro periférico da cidade e pertencente à grupo com baixa renda familiar.

Destaca-se, ainda, que para responder o questionário os discentes tinham conhecimento prévio, ainda que breve, sobre o conceito de texto literário pois, anteriormente à sua aplicação, eu, a docente regente da disciplina de Língua Portuguesa, havia trabalhado as especificidades do discurso literário por meio de um conto de Dalton Trevisan, “Debaixo da Ponte Preta”. O trabalho com o conto foi efetivado, inicialmente, pela realização de sua leitura pelos alunos. Posteriormente, instiguei-os, por meio de questionamentos orais, para aspectos do texto, considerando aqueles relacionados ao conteúdo, à linguagem, à composição estrutural, aos recursos expressivos empregados, ao foco narrativo, etc. Assim, após discussão e reflexão sobre tais elementos, bem como sobre os seus efeitos de sentido, puderam identificar algumas peculiaridades que constituem o texto literário.

De forma genérica, com as perguntas do questionário, importava verificar qual a relação dos discentes com obras de autoria feminina e, posteriormente, com questões associadas à mulher em textos literários ou não. Ou seja, se os alunos tinham lido obras de autoria feminina e se no contexto escolar a temática já tinha sido abordada, independente do gênero textual. Os resultados estão expressos nos gráficos abaixo, cada qual correspondendo, respectivamente, a uma questão do questionário:

**Gráfico 1** – Você já leu alguma obra literária de autoria feminina?

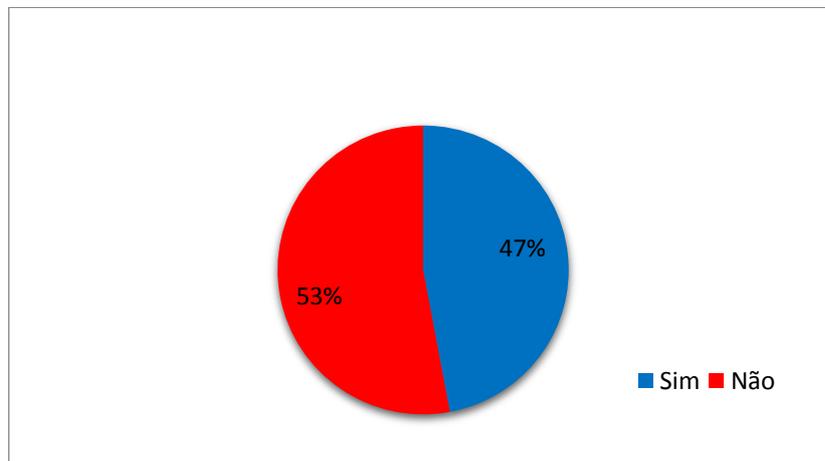


**Fonte:** A própria autora

Em relação ao primeiro gráfico, chamou a atenção o fato de 59% dos discentes não terem lido obras de autoria feminina. Além disso, a pergunta continha uma segunda parte: “Em caso afirmativo: Quem era a autora?”. Ou seja, caso o aluno respondesse afirmativamente, poderia dizer o nome. Apenas três nominaram, o restante afirmou não se lembrar. Entre as autoras citadas – J.k. Rowling, Isabela Freitas e Clarice Lispector –, a primeira é escritora britânica de ficção, autora dos livros da série Harry Potter; a segunda é escritora de *best-seller* de autoajuda para o público adolescente; e Clarice Lispector, escritora de romances, contos e ensaios, considerada pela crítica literária brasileira uma das autoras mais importantes do país.

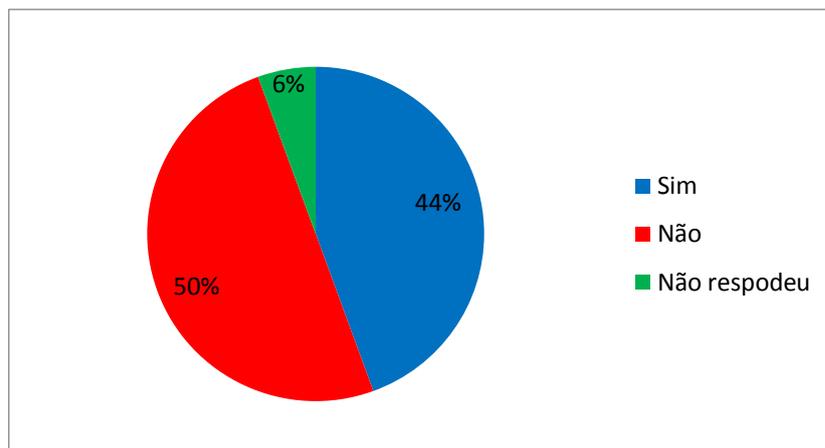
Pelos resultados, constata-se que é reduzida a leitura de obras de autoria feminina, seja no espaço da escola ou não; no espaço escolar nem mesmo há maiores evidências da leitura de obras pertencentes ao cânone literário brasileiro. Diante disso, defende-se a indispensabilidade de que tais leituras sejam incitadas e oportunizadas principalmente no ambiente escolar, para que os alunos possam entrar em contato também com outras vozes, além da masculina, e possam ter uma maior percepção sobre a representação da figura feminina, como autora e/ou personagem, por meio do texto literário e pelo viés de uma mulher.

**Gráfico 2** – No ambiente escolar, você já leu algum texto não literário que abordou a violência, o preconceito ou outras questões relacionadas à mulher?



Fonte: A própria autora

**Gráfico 3** – Você já leu, no ambiente escolar, algum texto literário que abordou a violência, o preconceito ou outras questões relacionadas à mulher?



Fonte: A própria autora

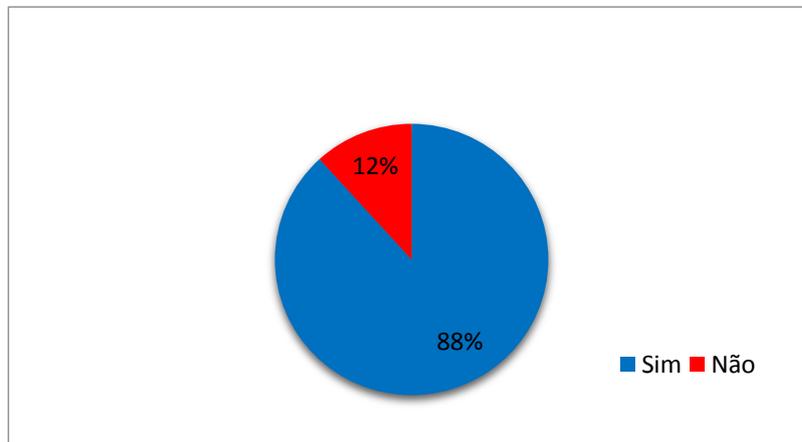
Quanto ao segundo e ao terceiro gráficos, em ambos foram confirmados que no espaço escolar a maioria dos alunos não leu textos – literários ou não – que abordavam questões relacionadas à mulher, como a violência e/ou o preconceito.

No que se refere aos textos pertencentes ao gênero não literário, os dados revelaram que 53% dos discentes não leram; quanto aos textos literários, 50%. Ainda 6% dos alunos não responderam a questão correspondente ao terceiro gráfico, talvez por não se lembrar se tinham ou não lido e/ou pela dificuldade em definir o que é texto literário ou não, apesar de o trabalho com o discurso literário já ter sido realizado em sala de aula, anteriormente à elaboração do material didático. Os índices demonstram

que ainda é elevado o número de alunos da turma que não teve contato com textos literários ou não, que tratam de assuntos referentes à mulher.

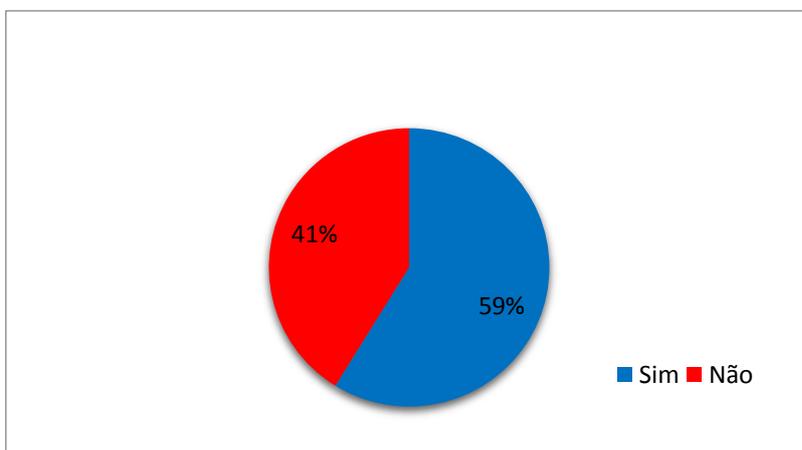
Diante dos dados revelados acima, identifica-se a necessidade de que essas temáticas, que abordam questões do feminino, sejam exploradas em sala de aula. Além disso, tais assuntos permeiam o cotidiano da sociedade contemporânea e, por isso, também a dos discentes, tornando-se, portanto, importante que sejam incorporados aos conteúdos que são trabalhados no âmbito escolar, a fim de que contribua para a formação de sujeitos reflexivos e críticos, capazes de romper com paradigmas impostos à e *pela* sociedade no que se refere ao papel da mulher.

**Gráfico 4** – Você conhece alguma mulher que já sofreu algum tipo de agressão física e/ou verbal?



Fonte: A própria autora

**Gráfico 5** – Você já presenciou, no ambiente escolar ou em outro local, algum tipo de preconceito contra uma mulher por ela pertencer ao gênero feminino?



Fonte: A própria autora

Com estes questionamentos importava diagnosticar se os alunos já tinham presenciado alguns dos problemas relacionados ao gênero feminino, como a violência, a fim de evidenciar a real necessidade de abordar tais questões na turma. A fim de esclarecer sob quais pressupostos o conceito de violência está aqui sendo empregado, é que abaixo se apresentam dois estudos.

Yves Michaud, que dedica um livro à temática da violência, abre a discussão considerando a dificuldade em definir a natureza da violência, pois suas nuances se constituem a partir de critérios e de pontos de vista, que “[...] podem ser institucionais, jurídicos, sociais, às vezes pessoais [...]” (1989, p.12). Nesse sentido, o tema transcende a sua figuração mais notória, a violência física, os maus tratos e agressões:

Há violência quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais. (MICHAUD, 1989, p.20).

Partindo desse conceito, pode-se afirmar que a violência possui múltiplas variáveis, tais como violência civil, social, econômica, cultural e política. Pode-se, ainda, classificar o termo de uma maneira mais específica como violência familiar, moral, psicológica, sexual, doméstica e de gênero, entre outras, o que revela a complexidade e a abrangência do tema e seus múltiplos matizes e tons variáveis

Na esteira do conceito de violência de Michaud, está o de Linda Dahlberg e Etienne Krug (2007) que, por sua vez, está em consonância com o exposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Os estudiosos entendem a violência como o uso da força física ou do poder, em forma de ameaça ou da própria prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. Acrescenta-se, conforme os estudiosos, que o emprego do termo “poder” amplia a natureza do ato violento, incluindo aqueles atos que resultam de uma relação de poder, por exemplo, ameaça e intimidação. Ressalta-se, ainda, a compreensão que a **Lei 11.340/06** faz da violência física e psicológica contra a mulher:

I – a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal.

II – a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe

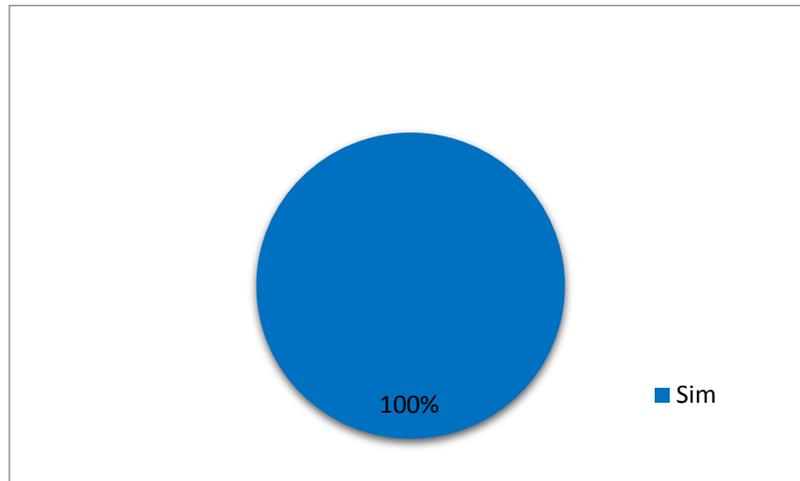
prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação. (BRASIL, **Lei 11.340**, 2006, art.7º).

A necessidade de trabalhar estes aspectos na turma ficou expressa no quarto e quinto gráficos, os quais revelaram que problemáticas referentes à mulher, como a agressão física, verbal ou preconceitos quanto ao gênero, estão presentes tanto no espaço escolar quanto fora dele. Referente ao quarto gráfico, destaca-se a alta porcentagem de alunos que conhecem mulheres que sofreram algum tipo de violência. Em relação a estes índices, importante ressaltar que o fato de conhecerem mulheres que sofreram algum tipo de agressão não significa que a violência esteja localizada apenas na periferia, onde residem os alunos. Como se sabe, também não está circunscrita apenas a espaços de baixo poder aquisitivo. São muitos os exemplos que mostram que a violência contra a mulher está presente na alta sociedade brasileira; como o caso da modelo Luíza Brunet, que ganhou as páginas dos jornais e das revistas em 2017, para citar apenas um. Ainda pode ser motivada por diversos fatores, como intolerância a diferenças religiosas e/ou culturais, uso indevido de álcool e também droga.

No que tange ao gráfico cinco, é possível identificar que também no ambiente escolar podem existir atitudes discriminatórias. Prova disso é que na turma em questão, os alunos do gênero masculino utilizam expressões preconceituosas para se referir às meninas – “Isso é coisa para mulher fazer” ou “Tinha que ser loira” –, as quais denotam depreciação, desigualdade de condições intelectuais e/ou físicas. O fato de os discentes empregarem tais expressões na escola denota a reprodução de discursos estereotipados e propagados na sociedade, uma problemática em relação ao gênero que necessita ser rompida e não dissipada e perenizada.

Diante do exposto, os gráficos 4 e 5 desvelam problemas que ainda atingem a mulher na era contemporânea e, por isso, enfatiza-se, uma vez mais, que a escola deve ser um espaço de reflexão e debate sobre essas questões e/ou atitudes, a fim de colaborar para a formação de sujeitos que venham a contribuir para a modificação dessa realidade escolar e social, rompendo com a reprodução de discursos e visões cristalizados socialmente.

**Gráfico 6** – Neste ano de 2016 a **Lei 11.340/06** (Lei Maria da Penha) completa dez anos. Você já ouviu falar nesta lei?



**Fonte:** A própria autora

Com relação ao sexto gráfico, 100% dos alunos afirmaram conhecer a **Lei 11.340/06** (Maria da Penha). Salienta-se que em 2016, período em que foi aplicado este questionário, a **Lei** completou dez anos e, por isso, houve repercussão na mídia. As informações que os discentes podem ter tido contato, através dos meios midiáticos, talvez tenham servido como motivação para afirmarem que tinham conhecimento da existência da **Lei**.

Considerando que se desejava saber a opinião dos alunos sobre a relevância de explorar temas atuais, como os relacionados ao gênero feminino, na instituição de ensino, a sétima questão foi elaborada de forma discursiva. Para tanto, foram mencionadas as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (2010) e a **Lei 11.340/06**, as quais orientam a conexão de temas contemporâneos ao currículo escolar. Em seguida, foi questionado aos discentes se achavam importante que fossem trabalhadas no ambiente escolar temáticas relacionadas à mulher, como as expostas pela **Lei Maria da Penha**, devendo justificar a resposta dada: “Em sua opinião, é importante que seja trabalhado no ambiente escolar temáticas relacionadas à mulher como as expostas acima pela **Lei 11.340/06** (Lei Maria da Penha)? Justifique sua resposta”.

Nesta única questão discursiva do questionário, quando interrogados sobre a importância de serem trabalhados na instituição escolar temas relacionados à mulher,

100% dos alunos afirmaram que sim. Já as justificativas foram variadas, destaca-se aqui algumas delas<sup>12</sup>. A fim de garantir o anonimato dos discentes envolvidos, eles foram identificados como S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7 e S8.

Na justificativa sobre a relevância da inserção dessas temáticas no âmbito da escola, S1 afirmou que “Sim, ajuda ter uma nova consciência e visão sobre a mulher”; S2 explicou que “Sim. É na escola que formamos opiniões”. Já S3 fundamentou a sua opinião dizendo que “Sim, porque na escola podemos formar pessoas menos preconceituosa”. S4 disse “Sim para que em um futuro próximo exista mais valor para com a mulher”. S5 expôs que “Sim, porque na escola pode ser o lugar que se forma pessoas menos intolerantes”. Outro discente, S6, esclareceu que “Sim, para ter uma geração com menos violência”; um outro sujeito, S7, relatou que “Sim, porque vemos lá fora tantos problemas que as mulheres enfrentam e na escola podemos ter uma visão diferente sobre ela. Na escola podemos discutir sobre esses assuntos, porque é importante falarmos disso para que a diferença comece conosco”. E, por fim, S8 afirmou que “Sim porque ajuda a ter uma nova consciência em não ser preconceituoso contra mulheres e saber que as mulheres tem tanta capacidade quanto o homem”.

Em face a estas justificativas, verifica-se que os alunos compreendem a escola como um espaço que pode favorecer a formação de opiniões menos estereotipadas e consciências menos intolerantes, incitando mudanças de pontos de vista e atitudes em relação à mulher, para ações mais valorativas, menos preconceituosas e violentas, enfim, para a humanização de sujeitos. Se eles têm essa percepção, por que ainda há posturas discriminatórias na instituição escolar ou fora dela, conforme aponta o gráfico 5? Será que a intolerância à diferença é incitada pela realidade social em que eles vivem? Essa realidade social tem sido considerada pelo docente em sala de aula? A partir desses questionamentos e considerando as respostas dos discentes, pode-se afirmar que eles reconhecem a necessidade de mudanças nas atitudes e/ou nos discursos depreciativos e/ou discriminatórios, seja na realidade social ou escolar.

Em consonância com os aspectos apresentados acima, ressalta-se a resposta de S7 que expressa a aspiração desta pesquisa ao abordar a temática aqui em debate, que é a de favorecer a construção de uma realidade diferente da que é vivenciada pela mulher atualmente, a começar pelos próprios discentes que integram

---

<sup>12</sup> Ressalta-se que foi realizada a transcrição das respostas dos alunos exatamente como constam nos questionários.

a sala de aula. Enfatiza-se, ainda, o exposto por outros dois discentes (S1 e S8), que afirmam que o trabalho articulado com tais temáticas na escola, “ajuda a ter nova consciência”, ou seja, romper com antigas acepções estereotipadas, preconceituosas e cristalizadas, a fim de que novas concepções sobre a mulher sejam construídas.

É importante ponderar que os alunos podem ter incorporado discursos difundidos pela sociedade ou mesmo pela mídia, dadas as respostas apresentadas pelos estudantes no questionário<sup>13</sup>. Desse modo, o discente pode ter trazido para o seu discurso saberes de uma formação discursiva diferente, levando-o a acolher enunciados ditos por outros sujeitos que, muitas vezes, “olham” de posições sociais e ideológicas diferentes, o que conforma o caráter constitutivo da alteridade na atividade linguajeira e o enunciado como aquele que abriga o sujeito e o outro, assumindo um caráter eminentemente dialógico (DUCROT, 1987).

Por outro lado, as respostas também podem ter tido a sua origem no próprio modo de pensar dos discentes, de compreender a realidade e/ou ver o que acontece na sociedade e ao seu redor. E, mesmo que as respostas não possam revelar verdades absolutas, mostram acepções positivas sobre a mulher, de que precisam ser valorizadas, de que certas atitudes enfrentadas por elas, como de intolerância e/ou de preconceito, precisam ser modificadas. Nesse sentido, a fala dos alunos, conforme apresentado, não apenas não reproduz discursos sacralizados de discriminação, de concepções machistas e/ou estereotipados sobre o gênero feminino, discurso que ainda se apresenta na era contemporânea, como também manifesta que a escola pode contribuir para a formação de sujeitos que colaborem para alterar este estado de coisas.

Por isso, faz-se relevante considerar este diagnóstico escolar, na medida em que ele traduz aspectos relacionados ao gênero feminino em sala de aula, os quais compõem a realidade contemporânea e a dos próprios discentes. Não por acaso, a proposta de intervenção didática a ser implementada e que articula conteúdos curriculares à temática da mulher, também leva em conta a realidade vivenciada pela turma, e toma como objeto de análise e estudo uma obra literária de autoria feminina, cuja narrativa não apenas é contada sob o ponto de vista de uma mulher, mas também possui uma protagonista feminina.

---

<sup>13</sup> Conforme exposto anteriormente, a **Lei Maria da Penha** completou dez anos de existência em 2016, período de aplicação do questionário, tendo repercussão nos diversos meios de comunicação.

Considerando que o docente não pode estar alheio a problemáticas sociais e/ou outras questões que permeiam a vida dos alunos, como os relacionados à diversidade, à violência sob seus múltiplos aspectos e à intolerância para a diferença, faz-se necessário que o professor se posicione diante de tais temáticas que compõem a sociedade atual. Para tanto, a Literatura surge como estratégia para se abordar tais assuntos, pois ao integrar forma e conteúdo diz sobre o mundo e atua *no* e *sobre* o ser humano; lembrando a lição deixada por Candido (1972;1995) e Jouve (2012). Desse modo, além de agir como força humanizadora, a Literatura é forma de conhecimento, que decorre da linguagem literária.

Assim, os resultados aqui expressos pelo questionário instigam a pensar que estes alunos estão inseridos em um mundo contemporâneo e adentram no espaço escolar trazendo suas experiências, seu conhecimento de mundo, temáticas e/ou problemáticas que compõem a era atual. Por isso, a importância de discutir a sociedade contemporânea, desvelar o perfil desses discentes que integram a escola hoje, bem como refletir sobre o ensino da Literatura neste contexto. Não menos relevante é conjecturar sobre a formação do professor de Literatura.

### 3.2 O ensino da Literatura e a educação literária no espaço escolar

A sociedade brasileira foi se alterando ao longo da história e, concomitantemente, a escola, bem como os sujeitos que compõem tal universo. Em meio a esse processo dinâmico está, e sempre esteve, a figura do professor que, entre as leis que regeram a educação e a sociedade e diante de seus anseios, desejos e aspirações, buscou cumprir o seu papel dentro da sala de aula. Este docente ou profissional da educação, aspecto que será discutido adiante, atualmente compõe um cenário educacional que se apresenta imerso nas questões da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, em pleno século XXI o professor em sua prática diária de ensino enfrenta vários desafios, entre eles o da diversidade em sala de aula e os “barulhos”<sup>14</sup> que se apresentam na sociedade, os quais perpassam o ambiente escolar por meio dos discentes que ali se inserem. Também personagem nesse contexto está

---

<sup>14</sup> Expressão utilizada por Armando Gens (2008), em “Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos” ao referir-se sobre questões presentes na sociedade atual, principalmente o universo tecnológico, que se refletem na vida cotidiana da criança, do jovem ou do adulto.

a Literatura, uma sobrevivente que ainda procura no ambiente escolar ocupar o seu devido espaço de pertença, decolando das estantes ou das caixas das bibliotecas e pousando no imaginário de muitos leitores literários.

Em relação a esta diversidade, a escola no mundo atual é um espaço democrático composto por sujeitos – alunos – de diferentes classes sociais, etnias, gêneros, contextos culturais que compartilham dentro da sala de aula saberes, opiniões e/ou crenças diversas, que constroem ou desconstroem identidades, que manipulam tecnologias e/ou são manipulados, seduzidos pelos recursos tecnológicos. Enfim, são sujeitos que, reflexos de uma sociedade contemporânea heterogênea, encontram-se na escola, comumente referenciada como local de acesso ao conhecimento formal.

Denominada “mundo líquido-moderno”<sup>15</sup>, por Zygmunt Bauman, a sociedade contemporânea, em um contexto mais amplo, na qual a brasileira está, ao menos parcialmente inserida, destaca-se a cultura consumista, na qual os sujeitos rapidamente se desfazem de seus bens materiais e velozmente lançam e levantam âncoras e “[...] levantadas na esperança de lançá-las novamente com sucesso, e podem ser lançadas com a mesma facilidade em muitos portos diferentes e distantes” (2010, p.38). Após estabelecer esta relação metafórica entre os sujeitos contemporâneos e os barcos que lançam e içam suas âncoras, o autor discorre sobre a volatilidade do mundo, no qual as pessoas se entregam a novos hábitos, desafios, caminhos e para grandes quantidades de informações, porém sem profundidade, seja em relação ao conhecimento, seja no relacionamento humano.

Para Bauman (2010), a falta de solidez e duração nos vínculos humanos, de compromisso a longo prazo, é reflexo de uma juventude com hábitos e comportamentos voláteis, com laços e responsabilidades sociais instantâneos e instáveis, uma geração que se nega a ter sua liberdade limitada e a perder a possibilidade de vivenciar novas experiências. Entre os aspectos geradores desse modo de ser, segundo o autor, está o mundo *online*, que estimula o ter, a competitividade, a individualidade, a instabilidade e a transitoriedade nas relações humanas e/ou dos valores estáveis.

---

<sup>15</sup> Expressão utilizada por Zygmunt Bauman (2010) em “A cultura da oferta”, capítulo integrante da obra **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos** (2010), ao referir-se à falta de solidez das coisas e dos vínculos humanos na sociedade contemporânea.

Nesse contexto de relações superficiais e instáveis, das quais o aluno faz parte, destacam-se, ainda, a desconfiança e a falta de entendimento entre as gerações, bem como o relacionamento dos jovens com as tecnologias e o tempo dispendido na interação com elas. Quanto à relação com o mundo tecnológico, Bauman afirma que os jovens pertencem à “geração eletrônica”, “[...] um tempo que cresce sempre à custa do tempo vivido no ‘mundo real’” (2010, p.70). O tempo dedicado ao virtual, de acordo com o autor, faz com que as relações experimentadas por esses sujeitos sejam rápidas e superficiais, e a quantidade das conexões, mais do que a qualidade, é que estabelecerá a diferença entre as possibilidades de sucesso ou fracasso desses jovens.

Imerso nesse cenário contemporâneo está o aluno, que traz para o ambiente escolar, sua pluralidade cultural e/ou social, seu conhecimento sobre o mundo virtual e/ou real, sua vivência ou o seu distanciamento com a obra literária. Armando Gens (2008), ao refletir sobre a leitura no espaço escolar, enfatiza que não é somente necessário pensar sobre as causas e consequências desse barulho da sociedade atual, mas também examinar outras questões típicas deste século XXI, que repercutem na leitura e na rotina da sala de aula e incitam relações conflituosas, por exemplo, entre docente e discente, docente e direção escolar, currículo e obra escolhida para o trabalho com a leitura. Referente às questões deste século, Gens (2008) faz uma seriação de elementos representativos da era atual:

[...] Globalização. Economia neoliberal. Tecnologia de ponta. Capital sem fronteiras. Cidades. Centros. Periferias. Poluição. Segregação. Bala perdida. Crimes. Abusos. Crueldade. Terrorismo. Guerras. Fome. Grades. Muros. Guetos. Tribos. Exclusão. Desemprego. Indiferença. Minorias. ONGs. A lógica do consumo. Cidadão pelas grifes. Nike. Puma. Gucci. Rua 25 de março. Made in China. Réplica. Imitação. Cópia. Plágio. Colecionador de atos de compra. Capital imaginário. Seitas. Magia. Bruxas. Satanismo. Jesus tem poder! Pobreza. Luxo. Daslu. Daspu. Moda. Beleza na feiúra. Feiúra na beleza. Kitsch. Os falsos poemas de Clarice Lispector. Blogs. ORKUT (Um milhão de amigos!). Youtube. Fala Sônia. Cada um no seu quadrado. Reality show. Big Brother. Paperview. Flora ou Donatela? Cultura de massa. Maconha. Cocaína. Crack. Cigarro. Lexotan. Câncer. AIDS. Hipertensão. Obesidade. Anorexia. Pânico. Neo-sexualidade. Travestis. Transexuais. Masculino. Feminino. Queer. Conservadorismo. Hedonismo. Ecoturismo. Auto-ajuda. Êxito Radiante. (2008, p.27).

Junto ao aluno, representantes deste panorama de palavras expressas por Gens (2008), também está o profissional ou o professor de Literatura na sala de aula

que, de acordo com Carlos Ceia (2002), são diferentes mediadores literários. Enquanto o profissional trabalha com um ensino mais técnico da Literatura, o professor utiliza diferentes metodologias em prol de um ensino que compreenda também a competência literária artística, valorizando a análise, a investigação do efeito estético do texto, bem como o contexto de produção da leitura e a disponibilidade maiêutica na construção de conhecimentos.

Como mediadores do saber literário, o profissional ou o professor de Literatura, cada um com sua metodologia de trabalho – aquele voltado para a reprodução de conhecimentos apenas linguísticos e/ou técnicos, e este para o texto literário compreendido como obra de arte, que estimula a imaginação criativa, crítica, não separando o ensino da língua do saber literário –, deparam-se, no ambiente escolar, com múltiplas experiências e sentimentos, estabelecidos entre o afetivo e lógico/racional, ao encontrar-se, rotineiramente, com estes “outros”, os alunos e:

[...] como presenças tomam conhecimento das ondas de silêncio, das expectativas, das inquietações, das trocas de olhares, das simpatias, das antipatias, das palavras enunciadas, das frases silenciadas, dos cacoetes, dos tons de fala, da humanidade, da desumanidade, da violência, da carência afetiva, da justiça, dos horrores e dos castigos. (GENS, 2008, p.25).

Junto aos discentes e em face aos “barulhos” da sociedade contemporânea que adentram na sala de aula, o espaço escolar, não raro, o docente acaba assumindo funções variadas, “[...] porque escola e professores desdobram-se em torno de necessidades, funções, utilidades, articulações, burocracias, ‘experiências exitosas’, relatórios, gráficos, produtividade [...]” (GENS, 2008, p.29) e distancia-se do objetivo maior, que é o de oportunizar a educação formal e, dessa forma, também o ensino da Literatura.

Nesse contexto educacional e diante desse estado de coisas da sociedade contemporânea, a Literatura é evidenciada, de modo recorrente, como um saber que compõe a disciplina de Língua Portuguesa, ferindo, não raro, as peculiaridades do texto literário, seja ao considerar as suas funções ou o seu discurso. Este entendimento se consolida quando o docente se dispõe a trabalhar o texto literário com finalidade pedagógica e/ou didática, deixando de lado as particularidades do discurso literário e as suas relações com o mundo circundante.

Diferentemente desta concepção, as **Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio** (PARANÁ, 2008), produto de discussões realizadas em eventos de formação continuada para professores da Rede Estadual de Ensino, de leituras críticas de especialistas vinculados a diferentes universidades brasileiras e de debates com a equipe pedagógica do Departamento de Educação Básica (DEB), e disponibilizado à Rede Pública Estadual de Educação do Paraná com o intuito de orientar os professores no exercício de sua atividade docente e fundamentar o seu trabalho pedagógico na Educação Básica, a Literatura é compreendida na sua especificidade e apresentada em consonância com Candido (1972;1995), seja no que se refere à sua acepção de arte que transforma e humaniza ou quanto às funções a ela atribuídas – psicológica, educativa e de conhecimento do mundo e do ser.

O documento ainda expõe a Literatura como uma prática social: “A literatura, como produção humana, está intrinsecamente ligada à vida social” (PARANÁ, 2008, p.57). Por isso, de acordo com o documento, não deve ser apreendida somente em sua constituição, mas em “[...] suas relações dialógicas com outros textos e sua articulação com outros campos: o contexto de produção, a crítica literária, a linguagem, a cultura, a história, a economia, entre outros” (PARANÁ, 2008, p.57). Destacam-se, ainda, os pressupostos vinculados à interpretação do texto literário, que deve embasar-se em pistas que o texto fornece, o que não permite qualquer interpretação:

O texto literário permite múltiplas interpretações, uma vez que é na recepção que ele significa. No entanto, não está aberto a qualquer interpretação. O texto é carregado de pistas/estruturas de apelo, as quais direcionam o leitor, orientando-o para uma leitura coerente. Além disso, o texto traz lacunas, vazios, que serão preenchidos conforme o conhecimento de mundo, as experiências de vida, as ideologias, as crenças, os valores, etc., que o leitor carrega consigo. (PARANÁ, 2008, p.59).

A partir dessa concepção de ensino da Literatura, proposta pelas **Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio** (2008), cuja metodologia de ensino está pautada no Método Recepcional, o professor precisa efetivar práticas não apenas de leitura, mas também de escrita, fundamentalmente importante na medida em que os alunos podem utilizá-la para registrar, manifestar a compreensão ou a reflexão e

compartilhar suas experiências de leitura. Neste trabalho, optou-se pelos pressupostos metodológicos voltados ao letramento literário (COSSON, 2007), que busca sistematizar a leitura literária e a escrita na escola. Para Cosson, o letramento literário se dá pela experiência de leitura do texto literário, a partir da qual se entra em contato com os códigos que regem a escrita literária. Conhecer a maquinaria e o papel do texto literário, diferentemente do que muitos pensam, é mais do que fruição; é prática que requer o compromisso de conhecimento que todo saber exige.

Desse modo, a leitura literária é uma prática que não se realiza naturalmente, sem esforço, mas solicita uma aprendizagem formal, sob pena de as leituras produzirem interpretações impertinentes ou inapropriadas para os textos:

Ser leitor de literatura na escola, é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário. (COSSON, 2007, p.120).

Nesse contexto é que ganha destaque as considerações que Magda Soares faz a respeito do processo de escolarização da Literatura. Segundo a autora, escolarizar a Literatura é algo inevitável, pois é um processo que institui e constitui a instituição escolar. Entretanto, defende, deve ser escolarizada de forma adequada, definida como aquela que conduz “[...] eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar [...]” (2011, p.33).

Tendo em vista estes aspectos, conjectura-se, assim, que o leitor, ao participar do processo de letramento literário, da experiência estética com a obra no espaço escolar, gerada a partir de práticas de leitura e escrita, extrapole o estudo propriamente do texto literário e seja “[...] capaz de dialogar no tempo e no espaço com sua cultura, identificando, adaptando ou construindo um lugar para si mesmo” (COSSON, 2007, p.120), reconhecendo-se como membro ativo de uma comunidade de leitores. Desta forma, o letramento literário é entendido como uma faceta da educação literária:

[...] A proposta que subscrevemos aqui se destina a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino

básico. Em outras palavras, ela busca formar uma comunidade de leitores que, como toda comunidade, saiba reconhecer os laços que unem seus membros no espaço e no tempo. Uma comunidade que se constrói na sala de aula, mas que vai além da escola, pois fornece a cada aluno e ao conjunto deles uma maneira própria de ver e viver o mundo. (COSSON, 2007, p.12).

Considera-se, então, que a educação literária abarca processos gerais de "educação" que envolvem o literário, pois seu espectro é amplo, não se reduzindo à natureza acadêmica e possuindo caráter formativo e cultural (AZEVEDO; BALÇA, 2016). Em outras palavras, não se trata de uma prática que está circunscrita ao ambiente escolar e à formação curricular dos sujeitos, antes é um projeto de formação contínua dos indivíduos.

A educação literária, para Azevedo e Balça (2016), deve ser encarada como uma tarefa coletiva, transversal e contínua que envolve as famílias, os educadores e os professores, sem deixar de considerar outros mediadores que possam atuar em espaços como as instituições culturais, os hospitais e centros de saúde, os transportes públicos ou as prisões, numa dinâmica de formação informal que acompanhe todo o percurso de vida dos sujeitos. Entende-se, portanto, que o interesse pela leitura do texto literário, bem como o debate acerca dele, são práticas que podem ser suscitadas em diferentes contextos, igualmente privilegiados para a formação de leitores. E, independentemente do local em que ocorra, faz-se necessário o comprometimento coletivo dos sujeitos que integram o processo educativo e o reconhecimento da sua relevância social e cultural.

Para os estudiosos, a educação literária "[...] procura que o leitor desenvolva um conjunto de saberes culturais, literários e sociais, que o auxiliem a fertilizar a sua competência enciclopédica, em particular a competência intertextual" (2016, p.02), os quais auxiliarão o sujeito a preencher lacunas deixadas pelos textos e permitirão que ele leia criticamente o mundo ao seu redor. Os autores ainda afirmam que a leitura dos textos literários é igualmente uma fonte de relações interculturais que nos permitem conhecer o outro, refletir acerca do nosso lugar no mundo e do que significa ser humano (2016, p.03).

No que concerne à promoção da educação literária na escola, segundo Ana Creliá Dias, as práticas bem-sucedidas de trabalho com a Literatura não podem desconsiderar o texto e o mergulho nele. Assim sendo, a autora concebe como necessário o diálogo entre o texto – objeto de estudo – e o leitor, bem como considera

a voz deste sujeito como relevante para a construção dos sentidos do texto literário e para a experiência estética, da qual ele pode tornar-se partícipe. Além disso, é importante que “[...] num processo de educação literária, sejam investidos esforços a fim de que o leitor se sinta atraído pelo objeto, isto é, que entre eles exista algum tipo de identidade” (2016, p.216). Desta forma, faz-se relevante o engajamento do professor na tarefa de estabelecer aproximações entre o leitor e o texto, e a metodologia selecionada no encaminhamento desta relação dialógica.

Nesse contexto, o leitor tem que ser instigado a participar ativamente do processo de recepção do texto literário; relação necessária para a compreensão da leitura e interação com o discursivo literário. Ao manifestar-se sobre a finalidade da educação literária, Tereza Colomer, em entrevista concedida a Mello (2015), afirma que as experiências pessoais diante de uma obra literária devem ser combinadas com o domínio das convenções do discurso literário, o que permitirá ao leitor compreender o texto literário em sua totalidade:

Así, pues, el objetivo de la educación literaria se formula como el desarrollo de la competencia en esta forma específica de lectura e implica un aprendizaje que asocie indisolublemente la implicación del lector y el dominio de las convenciones<sup>16</sup>. (MELLO, 2015, p.319).

Se, então, por um lado a educação literária ultrapassa os domínios da relação professor/aluno, implicando em um conjunto mais amplo de intervenientes oriundos de vários setores da estrutura social, entre eles, as relações interculturais, por exemplo, por outro lado, convoca também um conjunto de métodos e técnicas aplicáveis aos contextos de aprendizagem, formais ou não. No que se refere ao contexto formal, de acordo com Azevedo e Balça (2016), é importante que seja um espaço capaz de recuperar metodologias que dão voz ao aluno, no processo de leitura, e que suscite a autonomia do leitor. Considerando tais aspectos que compreendem a educação literária, bem como o contexto formal em que pode ocorrer, aqui especificamente a escola, faz-se relevante escolher um caminho para a sua efetivação.

Nesse sentido, no presente trabalho adotou-se o processo de letramento literário que, buscando sistematizar a leitura do texto literária, propõe diversas

---

<sup>16</sup> “Assim, o objetivo da educação literária é formulado como o desenvolvimento de competências nesta forma específica de leitura e envolve um aprendizado que associa indissolivelmente o envolvimento do leitor e o domínio das convenções”. (MELLO, 2015, p.319, tradução nossa).

atividades organizadas em uma Sequência Expandida (COSSON, 2007), na qual o aluno é instigado a dar relevância aos elementos paratextuais, a estabelecer relações intertextuais, posicionar-se criticamente diante do que lê, fazer conexões com a sua realidade social, histórica e/ou cultural, repensar valores, etc. As etapas, ainda, podem contribuir para que o leitor tenha voz, estimulando a sua autonomia e a sua capacidade de reflexão crítica. Aspectos que concorrem para que, na sala de aula, o letramento literário emergja como uma “ponte” para a educação literária.

Considerando o exposto, vale salientar que esta pesquisa defende o uso do texto literário em sala de aula, de forma que seja compreendido em sua dupla dimensão, forma e conteúdo. Entende-se que não há possibilidade de desconectar tais dimensões, na medida em que o texto literário passa essencialmente pela forma que, entretanto, não pode ser isolada do seu conteúdo: ela faz parte do sentido, afirma Jouve (2012). Se por um lado, segundo Jouve, o modo como o texto se mostra contribui para a construção dos sentidos do texto (JOUVE, 2012), por outro, para Candido (1995), fundidos – forma e conteúdo – ampliam a nossa capacidade de ver e sentir o mundo. Esta abordagem do texto literário se distancia da mera instrumentalização que ainda persiste no contexto escolar.

Se um dos objetivos da escola é o de levar o aluno-leitor a encarar a Literatura como um saber necessário e não reduzido a apêndice da disciplina de Língua Portuguesa, quer pela sobreposição à simples leitura no ensino fundamental, quer pela redução da Literatura à história literária no Ensino Médio, é preciso instigar uma aproximação com a linguagem literária, a fim de ultrapassar a operacionalização do fazer literário. Ao referir-se à leitura literária na escola em meio aos “barulhos” do mundo contemporâneo, Gens (2008, p.30) destaca que se deve “[...] acima de tudo, entendê-la não só como uma prática social, mas como um exercício que ultrapasse a dimensão do puramente instrumental e funcional”.

Em meio à problemática da prática operativa e instrumental da Literatura no espaço escolar contemporâneo, está a fragmentação do texto. A presença de trechos do texto literário transcritos no livro didático não favorece a leitura da obra na sua totalidade pelo leitor, o que o impede compreender o texto na sua unidade linguística e de sentidos (NAVAS; IGNÁCIO, 2015). As autoras acrescentam que essa distorção desconfigura a estrutura narrativa:

O fato de os textos dessa forma apresentados no suporte livro didático sofrerem alteração em elementos como paragrafação, maiúsculas e minúsculas, vocabulário, título e ilustração comprometem de forma decisiva a literariedade do original, descaracterizando, na maioria das vezes, a sua essência. (NAVAS; IGNÁCIO, 2015, p.58).

Aliada a tais práticas escolares está, também, o uso descomedido dos livros didáticos de Língua Portuguesa pelos docentes de Literatura, os quais, não raro, valem-se deles como “muleta pedagógica”; prática possivelmente decorrente de uma formação universitária e/ou continuada deficiente, seja na apropriação de conhecimentos teóricos ou pedagógicos. Em meio a este panorama, Navas e Ignácio afirmam que: “É nesse cenário de despreparo docente que os livros e os manuais didáticos encontram terreno fértil para se transformar em referência quase exclusiva na tarefa dos professores de apresentar o texto literário aos alunos” (2015, p.57).

Nesse contexto, é premente que o professor de Literatura adote práticas de ensino, de modo a despertar o interesse do discente para a leitura literária e a escrita e, assim, estimular o senso crítico, a curiosidade, a autonomia, a criatividade, bem como colaborar para a sua emancipação enquanto sujeito. Ainda que o livro didático seja um instrumento pedagógico importante, não pode ser o único, pois segundo Brandileone (2003, p.28), pode ser perverso tanto para alunos quanto para professores: “Quanto ao aluno, o livro dificilmente respeita e estimula a curiosidade crítica, o gosto da aventura; dificilmente contribui para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando”. A autora ainda afirma:

A obra didática traz, salvo as honrosas exceções, roteiros prontos para o estudo dos textos literários, predeterminando, além do tipo de textos, os critérios das análises a serem realizadas, inclusive com respostas prontas, que, com sua existência imposta e aceita como essencial, impede a reflexão dos professores. (2003, p.28).

Associada à recusa de adotar estratégias variadas para o ensino da Literatura, dado o uso recorrente do livro didático como instrumento pedagógico exclusivo, ressalta-se, ainda, o impasse que envolve o ato de ler obras literárias mais complexas, aspecto inerente ao avanço do nível de escolaridade, em prol de leituras de textos mais curtos, de caráter utilitário e/ou de entretenimento, que despertam a atenção dos alunos e atendem às suas necessidades mais emergenciais. Conforme Cosson (2011), entre os desafios para a promoção da leitura literária em sala de aula está o de romper com a descontinuidade no estudo do texto literário conforme a faixa etária

e nível de escolaridade. Além disso, deve-se promover a leitura ilustrada associada à leitura aplicada, desde os níveis iniciais de ensino, cabendo ao professor tal tarefa.

Partindo da compreensão de que o docente é o principal responsável em propiciar a leitura literária nos diversos segmentos do ensino, salienta-se a necessidade do redimensionamento de suas práticas de ensino para que transponha a mera leitura dos textos literários, adotando uma prática sistematizada que propicie um “[...] movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno” (COSSON, 2007, p.48), bem como incite a disposição crítica dos discentes. Ressalta-se que, de acordo com o Cosson (2007), a seleção das obras e as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento.

Assim, enquanto imperar uma praxe de estudo do texto literário baseada no pretexto, seja para ensino da gramática ou para ser aprovado em provas diversas, nas listas memorizadas de autores e obras, em metodologias pautadas apenas no livro e/ou manuais didáticos, somado ao estudo de textos fragmentados, o espaço da sala continuará sendo um *locus* que, ao invés de favorecer a educação literária, estará imerso em práticas que reiteradamente distanciam-se de um ensino efetivo da Literatura.

Se a escola também é, ou deveria ser, um espaço destinado à Literatura, já que é um direito inalienável de todos, independentemente do nível de ensino, conforme Candido (1995), então o professor deveria proporcionar a experiência literária que, “[...] nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem” (COSSON, 2007, p.30). Ponte para ampliar a nossa percepção sobre a realidade e, por isso, capaz de modificar nossa compreensão *de* e *do* mundo. Não por acaso, a literatura contribui para o desenvolvimento da autonomia e emancipação do sujeito. Por isso, Cosson defende a permanência da literatura nas escolas “[...] por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (2007, p.17). Na esteira das considerações de Cosson acrescenta Fernandes:

[...] a literatura é importante na escola por se tratar de um direito alienável, possibilitando ao leitor do texto literário conhecer diferentes

mundos e culturas; apresentar uma existência melhor; aguçar os sentidos para vida; experimentar diferentes sentimentos; compreender a si mesmo e transformar-se; transformar a realidade num mundo mais humano, solidário e democrático. (FERNANDES, 2011, p.328).

Entretanto, para mediar a transposição do sujeito-aluno para este universo literário, entendendo-se que o docente é o mediador entre o leitor aprendiz e a obra no espaço escolar (FERNANDES, 2011), ocupando, portanto, um papel central na formação do leitor, faz-se importante que sua prática de ensino seja sistematizada, que selecione conscientemente a obra e a metodologia a ser trabalhada, pois, dessa forma, poderá aprimorar o repertório de leitura de seu aluno, envolvendo-o em representações do mundo ficcional que, entrelaçadas às do real, levá-lo-á à experiências e descobertas de si próprio e da sociedade da qual faz parte. Fernandes discorre sobre como se dá essa imersão do leitor a representações do mundo ficcional que, por sua vez, entrecruza-se ao real por meio da “força poderosa da Literatura”, como a própria autora denomina:

Ao representar uma dada realidade social e humana, a literatura possibilita uma maior compreensão em relação ao mundo da vida. O leitor participa de uma representação, procura reconhecer seu mundo nela e incorpora essa visão da realidade à sua experiência pessoal. (FERNANDES, 2011, p.325).

Para tanto, faz-se necessário repensar os variados aspectos que envolvem o trabalho do docente com a Literatura no ambiente escolar, e que podem ser enumerados, assim como Gens (2008) fez ao referir-se a elementos que compõem a sociedade atual, por meio de palavras de ordem: Professor de Literatura. Profissional da Literatura. Vários métodos. Falta de método. Currículo. Planejamento. Livro didático. Provas. Notas. Obra selecionada. Falta de obras. Fragmentos. Vestibular. Regras. Historiografia. Rotina. Quarenta horas. Seis escolas. Salas lotadas. Indisciplina. Sem tempo de ler. Imagina escrever. Final de semana? Tecnologia? Saúde?

Inserido neste contexto, está o professor de Literatura que deve transpor barreiras e abrir caminhos para um ensino que compreenda que a Literatura diz o mundo, o universo cultural, artístico, linguístico, filosófico, político; que é potencialmente educativo, sendo ainda fonte de ficção e de conhecimento do mundo e do ser, bem como de humanização. Segundo Fernandes (2011, p.329) “[...] o trabalho do mediador precisa visar, para além da compreensão, a imaginação de

outros mundos possíveis e a transformação do leitor e de sua realidade”. Mas, para um docente ter esse entendimento sobre o processo de ensino e aprendizagem da Literatura, ganha relevância a formação inicial e continuada dos professores, comprometidos com novas práticas de ensino na escola contemporânea, circunscrita na sociedade do barulho, da tecnologia e heterogênea.

### 3.3 Formação do mediador literário: desafios e possibilidades

A formação do professor de Literatura é fundamentalmente importante, pois credita-se a ele a elaboração de novos caminhos para o ensino, seja por meio de mudanças nas práticas metodológicas, seja mediante a seleção da obra e/ou a partir do conhecimento teórico (literário), cujo objetivo é o de formar leitores perenes, sobretudo leitores literários. Entretanto, para que esta finalidade seja cumprida no espaço escolar, faz-se relevante considerar que estes aspectos estão intimamente imbricados não só na formação continuada, mas principalmente na formação inicial, responsável pela formação do futuro professor da educação básica.

A construção da identidade profissional do docente de Literatura – isto é, a união entre o saber literário e o saber pedagógico, a adoção da(s) perspectiva(s) teórico-metodológica(s) – dá-se, particularmente, quando o sujeito chega ao nível superior de ensino, quando tem contato com as disciplinas e/ou com a prática dos estágios supervisionados. No entanto, qual o perfil do licenciado em Letras? Qual a formação adquirida no ensino superior?

No que se refere à educação básica, Cosson (2013) delinea o perfil do professor de Literatura considerando o licenciado em Letras que trabalha nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o licenciado em Pedagogia, atuante na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como docentes da Educação de Jovens e Adultos, com formação em Letras, Pedagogia ou outra formação superior. Quanto à função assumida pelo docente em Literatura, o estudioso destaca que:

O licenciado em Letras é o professor que complementa a formação do leitor por meio da literatura juvenil, nas séries<sup>17</sup> finais do Ensino

---

<sup>17</sup> Rildo Cosson ainda utiliza o termo “séries” para se referir aos níveis de ensino na educação básica no país, porém com a **Lei nº 11.274/06**, que traz a obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos, o termo comumente utilizado passou a ser “anos”. A lei encontra-se disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>.

Fundamental, e aprofunda essa formação, no Ensino Médio, com a leitura de obras da literatura brasileira e algumas vezes também da literatura portuguesa, com ênfase para as obras canônicas. Já o licenciado em Pedagogia é o professor que preparara e inicia a formação do leitor. Para tanto, tem a sua disposição um mar de textos que trafegam entre a arte e a aplicação. Textos [...] que precisam ser selecionados seguindo critério estético quanto as diferenças de maturidade emocional e de domínio da escrita da criança. Aspectos que são igualmente delicados na educação de jovens e adultos. (COSSON, 2013, p.13).

Ceia (2002) afirma que o docente de Literatura não se distancia do que seria o ideal de um professor em qualquer espaço escolar no trabalho diário com o texto literário. De acordo com o estudioso, ser professor de Literatura não é apenas atender ao gosto do aluno, mas aliar este aspecto a uma prática comprometida e, dialética, que incite a dúvida, a imaginação e a criatividade diante da obra. É compreender a Literatura como uma soma de aprendizagens de caráter social, cultural, linguística, e não se servir dela para o ensino de competências linguísticas ou de tipologias textuais. É aquele que proporciona o estudo da história literária e não apenas apresenta nomes de autores e obras em práticas descontextualizadas ou somente diacrônicas; é quem conhece diferentes metodologias e propõe soluções para as dificuldades no ensino da Literatura. É propor o ensino da língua juntamente com o texto literário; é ser leitor, escritor de Literatura; é ser professor e não um profissional no ensino literário.

Diante do desejo e da escolha em ser um professor de Literatura, Cosson aponta não apenas os desafios e as dificuldades provenientes da atuação, mas também a trajetória a ser percorrida para se “[...] ensinar literatura [que] não é a mesma coisa que ensinar língua portuguesa” (2013, p.24). Para o autor está no processo formativo a resposta para a pergunta: “[...] o que somos quando somos professores de literatura?” (2013, p.24). Dos cursos de formação, é esperado que oportunizem mecanismos para a constituição de um docente leitor: “Dos cursos de formação, seja Letras ou Pedagogia e mesmo pós-graduação, devemos esperar um professor de literatura que seja um leitor” (2013, p.21). Entretanto, o professor não deve ser qualquer leitor, mas um leitor que apresente um repertório de obras literárias e tenha competência para a sua seleção:

Um leitor que tenha competência, por meio da aprendizagem feita nesse processo, de selecionar para seus alunos e para si mesmo obras significativas para experiência da literatura, avaliando a atualidade tanto na produção contemporânea quanto dos textos herdados da tradição. Um leitor capaz de incorporar ativamente essas

obras ao repertório da escola e da cultura da qual ele faz parte. (COSSON, 2013, p.21).

Não menos importante é a necessária preparação para que ele também atue como educador literário; concepção que se aproxima do perfil ideal de professor de Literatura destacado por Ceia (2002). Conforme Cosson, o educador não é somente aquele que se envolve em questões educacionais ou possui formação pedagógica, mas aquele que absorve em sua formação variados métodos de ensino da Literatura, ou seja, “Um educador que sabe fazer da literatura tanto um meio de habilitar quanto de empoderar culturalmente o aluno. Um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura” (COSSON, 2013, p.22).

É importante salientar a relevância da formação desse docente leitor e /ou educador literário que, amparado tanto em um repertório de obras literárias quanto em um repertório de técnicas e métodos de ensino, estará capacitado a nortear as experiências educativas, delimitando, assim, uma finalidade para o ato de ensinar, que não passa ao largo de discutir temas considerados tabus, conforme afirma Gens:

Em relação à paisagem educacional brasileira, observa-se que ainda existe muita censura a textos literários cujas temáticas sejam o sexo explícito e o homoerotismo, especialmente quando não reforçam as construções culturais reguladas pela ‘posição de centro’. [...] Há mesmo uma rede de contradições que insidiosamente mesclam-se às novas orientações pedagógicas. Como proclamar, para os projetos educacionais, subjetividade, inclusão, temporalidade diferenças, se a preparação de professores e professoras de literatura insiste em zelar pela manutenção de um tipo de literatura que, ainda, contempla as leituras de obras que o centro considera boas, bonitas e proveitosamente úteis à formação de alunas e alunos? (2008, p.31).

A este questionamento o autor responde de forma incisiva:

Pode haver momentos raros em que os temas considerados perigosos obtêm permissão para circular nas salas de aula; contudo, será sempre com um passaporte especial que caracteriza como exceção. Por isso, seria interessante desnaturalizar tais temas como perigosos ou tabu. Afinal, estes temas estão presentes à vida de todos os implicados no processo de aprender e, atualmente, são veiculados por diferentes mídias. (2008, p.31).

Se tais temáticas compõem o mundo contemporâneo e, conseqüentemente, a vida dos discentes, na formação do professor (inicial e continuada) devem ser introduzidos debates sobre temas “perigosos”, entre eles a questão de gênero, por meio de obra selecionada. A imprescindibilidade de abordar esses assuntos está

presente em orientações legislativas, como na **Lei 11.340/06** (Lei Maria da Penha) e nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (2010), já expostas no início desta seção.

A implementação de práticas literárias articuladas a essas questões oportunizará ao aluno repensar sobre o valor da vida humana e sobre a sua própria vida enquanto homem ou mulher, viabilizar a desconstrução de discursos sacralizados socialmente relacionados à mulher, compreender o espaço relegado historicamente à mulher na sociedade e no âmbito literário, perceber como a voz feminina tem sido representada nas obras literárias, enquanto escritora e/ou personagem, considerando que é inumerável a especificidade estética e política da obra literária. Mas, para realizar tais conexões, deve-se engendrar espaços para estudos, pesquisas, discussões e reflexões sobre estas e outras questões presentes na sociedade e/ou no ambiente escolar<sup>18</sup>, seja no âmbito da formação continuada e/ou nos cursos de graduação, de modo a preparar o docente e/ou graduando para lidar com esses assuntos em sala de aula, juntamente às especificidades da obra literária. Quanto à formação universitária, especificamente no curso de Letras, Ginzburg afirma que:

O ensino de Letras poderia ser, potencialmente, um campo de discussão aberta de muitos problemas históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos do país. As aulas de literatura têm uma capacidade de absorção de complexidade e de fomento do discernimento de perspectivas – pelas especificidades de seu próprio objeto – que poderia torná-las, nas instituições de ensino, imprescindíveis como campos de formação intelectual. (2012, p.219).

Diante da compreensão de Navas e Ignácio (2015, p.55) de que a Literatura representa “[...] condição para o estabelecimento da identidade do indivíduo no contexto das relações sociais e o consequente entendimento do mundo e as possibilidades de participação na vida política, cultural e econômica”, é que se pode afirmar que ela oportuniza ao leitor desconstruir imagens estereotipadas, romper com preconceitos e a compreender melhor a si mesmo e a sociedade na qual está inserido. Desse modo, “A literatura desenvolve a nós a quota de humanidade na medida em

---

<sup>18</sup> É o caso, por exemplo, das **Leis 10.639/2003** e **11.645/08**, as quais estabeleceram novas diretrizes para viabilizar ações para a implementação e efetivação de (novas) práticas pedagógicas no currículo escolar, mais especificamente no âmbito do ensino da história e da cultura dos povos africanos ou afrodescendentes e indígenas, respectivamente, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio do país.

que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (CANDIDO, 1995, p.180), constituindo-se fonte de saber e favorecendo reflexões variadas sobre o mundo, a história, o ser humano, a realidade. Nesta perspectiva é possível, também, recorrer a Gens (2008), para quem:

A leitura literária deve contribuir sobremaneira para que leitoras e leitores não percam de vista o valor da vida humana, porque, a cada página lida, a experiência estética promove indagações sobre formas de existir e estar no mundo. Nesse sentido, as obras literárias, miméticas ou não, suscitam interrogações sobre a condição de mulheres e homens frente à violência, à técnica, à opressão, o progresso, o medo, o horror, às lutas de diferentes naturezas, à liberdade, ao amor, ao ódio, sempre que o trabalho com a linguagem poética faça despontar a possibilidade de encontro estético com o outro da criação. Por isso, professores e professoras em formação devem ser encorajados a promover a leitura, em espaço escolar, como um ato estético e político [...]. (2008, p.30).

Nesse contexto, o sujeito que chega à universidade e está em formação inicial, ou mesmo aquele que já leciona e encontra-se em formação continuada, faz-se relevante que vivenciem práticas literárias que despertem para questões presentes na sociedade atual, compreendam que se deve viabilizar a leitura literária como um ato estético e político e, ainda, que o ensino da Literatura deve ultrapassar o caráter instrumental. Para tanto necessitam, igualmente, tanto de preparo pedagógico quanto de formação específica na área. No que se refere à formação inicial há certos entraves que influenciam diretamente na constituição da natureza de ser professor.

Entre eles, de acordo com Cosson (2013), está a permanência da ideia de que a formação pedagógica do futuro professor de Literatura é responsabilidade do curso de Pedagogia e, quando superada esta concepção, a formação fica a cargo do professor de línguas (portuguesa ou estrangeira), em disciplinas como Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa ou Linguística Aplicada. Além disso, o autor acrescenta que, comumente, a formação pedagógica não dialoga com a formação específica da área de Letras e, quando ocorre, fica a cargo de um professor da área da Educação. No caso dos cursos de Licenciatura em Letras, o imbróglcio se encontra na divergência em relação a quem ficará responsável pela formação pedagógica. De acordo com Vanderléia da Silva Oliveira (2008, p.43), já na antiga **Resolução nº**

**2/2002**<sup>19</sup>, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP), “[...] é possível perceber certos avanços, pelo menos na legislação e formação específica da área”, entretanto mesmo com esta prescrição

[...] sempre houve – e ainda há – uma lacuna entre os professores da área de metodologia e prática de ensino e das disciplinas específicas. Isto porque, de modo geral, os docentes da área de letras julgam que a formação pedagógica não é tarefas deles, deixando de lado a preocupação com ‘o quê’ e ‘como’ ensinar. (OLIVEIRA, 2008, p.44).

Com a criação da nova resolução – a **Resolução nº 02**, de 1º de julho de 2015, também fixada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP) – a articulação entre os conhecimentos teóricos e os pedagógicos ainda se mantém relevante. Definindo as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e formação continuada** (2015), a **Resolução nº 02/2015** retoma, no trecho que se refere aos princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, “[...] a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p.4).

Entre outros fatores adversos presentes na formação inicial do professor, além dos entraves burocráticos, estão a própria definição do que seja Literatura e o motivo de se estudá-la; problemáticas ligadas ao ensino da Literatura Brasileira, bem como a distinção entre formar investigadores para atuar no ensino superior ou professores para atuar no magistério (OLIVEIRA, 2008). Em relação a estes aspectos, Oliveira ainda afirma que “[...] muitos desses entraves, específicos à disciplina, estão ligados à própria criação dos cursos de Letras, que traz em si a dicotomia de formar, de um lado, professores para o magistério, e, de outro, pesquisadores” (2008, p.43).

Em consonância com Oliveira a respeito desta formação dicotômica, Ceia assegura que esta separação é um equívoco, já que o papel do investigador está indissociado da sua formação como docente, isto é, docência pressupõe pesquisa:

---

<sup>19</sup> Divulgada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), a resolução instituiu em 2002 a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. A resolução encontra-se disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> >.

“Talvez seja esta a diferença entre um investigador, um profissional de literatura e um professor de literatura” (CEIA, 2002, p.19).

Outro aspecto a ser considerado sobre a formação inicial está relacionado à promoção da leitura literária que, no ensino superior, dissocia o saber estético literário ao pedagógico; prática educativa muitas vezes já experienciada em níveis de ensino anteriores, segundo Oliveira:

No superior, ele volta a se deparar com a periodização literária estilística e a ter uma repetição da ‘evolução linear’ da produção literária brasileira. Assim, a sua formação não se dá no campo da análise de obras (de fruição estética), mas sim no da memorização de escolas, autores e obras de determinado período. (2008, p.45).

Por isso não é de se espantar que no processo seletivo dos egressos da educação básica ao nível superior, estes alunos deparem-se com um aprendizado “sobre” a literatura e não especificamente sobre o seu objeto de ensino, que é o texto literário, uma vez que suas aulas foram, essencialmente, informativas, nas quais prosperaram dados sobre movimentos estéticos e estilos de época seguindo uma determinada linha do tempo, bem como dar informação sobre grandes obras e suas características numa pretensa relação entre texto e contexto.

Não por acaso, nos processos de seleção de candidatos para o nível superior, as provas de Literatura de diferentes universidades brasileiras têm sido caracterizadas, segundo Ginzburg, por cobrar conhecimento que implique na memorização de nomes de autores de obras, gêneros literários, períodos literários, geralmente sob uma perspectiva canônica, reproduzindo, dessa forma, um modelo de ensino de literatura instituído há várias décadas. Acrescenta ainda que:

Em um círculo vicioso, escolas de ensino médio e cursinhos preparatórios se organizam em função de perfis de exames vestibulares. Acostumados às rotinas previsíveis e aos princípios de trabalho das aplicações dos exames, muitas escolas condicionam ambientes de ensino à preparação para o alcance de vagas para o ensino superior. O ensino de literatura se torna, desse modo, alavanca para realização de provas. (2012, p.212).

Como se sabe, este tipo de prática instrumentalista do literário, não favorece leituras polissêmicas, não valoriza interpretações da obra para as suas especificidades em uma percepção menos alienante e pragmática, não incita espaços para debates críticos, nem estimula o senso crítico e reflexivo, muito menos beneficia

o desenvolvimento intelectual, político, social, do sujeito aprendiz, talvez futuro professor, constituindo, assim, o ensino da Literatura nas salas de aulas uma “fantasmagoria”, denominação dada por Ginzburg, ao referir-se ao ensino literário na universidade:

A estrutura em vigor hoje, pautada pela leitura instrumental, pelas pastas de xerox, pelo conhecimento reprodutivo, por clichês, falta de entusiasmo, trabalhos acadêmicos comprados e copiados, é uma constituição fantasmagórica. Ensino de literatura é, ou deveria ser, um espaço de debate vivo de ideias. Se o aluno não está ali para debater, quem está ali é um personagem fantasmático. Se o professor não está ali para debater, também é um personagem fantasmático na cena. Se o livro não está, não foi lido, não está inteiro, nem chegou perto, a cena da sala de aula é o seu funeral. (2012, p.219).

Esses percalços ainda presentes nos cursos de Letras devem ser superados para que o aluno recém-formado vá para a prática docente compreendendo o seu papel de mediador da Literatura, caso contrário acabará “[...] por figurar como mero transmissor de saberes ideologicamente construídos pela classe dominante e a ele repassados na formação inicial” (OLIVEIRA, 2008, p.45) e/ou na educação básica.

Faz-se necessário, portanto, mudar o contexto de ensino do nível superior, uma vez que são os professores universitários os responsáveis pela formação inicial do professor de Literatura. Como docentes da universidade devem compreender a prática pedagógica e a pesquisa como dois lados da mesma moeda, a fim de incentivar não apenas a construção de novos pesquisadores, mas também valorizar a prática do aluno nos estágios supervisionados.

Ressalta-se, ainda, a importância de uma relação horizontal entre o professor de Literatura e os egressos da universidade, de modo a estimular a criação cultural e o desenvolvimento do senso crítico e criativo, bem como mediar o conhecimento científico, de forma que compreendam os conteúdos das diversas áreas de conhecimento do curso. Não se pode ainda deixar de mencionar a importância da transposição didática destes conteúdos.

Relevante também é a necessidade de o docente do ensino superior rever suas metodologias com a prática literária, entendendo que estas poderão ser reproduzidas pelo professor em formação inicial. Além disso, considera-se importante que professor da graduação articule a Literatura a conteúdos de outras disciplinas, numa relação interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar, para que este sujeito, em

formação inicial, compreenda que a Literatura não está desvinculada de outros saberes:

[...] é preciso entender que estudar literatura, como disciplina escolarizada, implica saber transitar entre os espaços que ela ocupa como objeto de estudo não propriamente literário – como é o caso de suas relações com as disciplinas de Retórica, Linguística ou Sociologia, para citar apenas algumas áreas – ao lado do específico, como a Teoria, a História e a Crítica Literária, não se esquecendo de considerar, ainda, os espaços sem fronteiras abertos pelos estudos da Literatura Comparada. (OLIVEIRA, 2008, p.47).

Nesta direção, está a **Resolução CNE/CP nº 02/2015** ao apresentar a necessidade de conduzir o egresso “[...] à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural [...]” (BRASIL, 2015, p.6). Dessa forma, o sujeito na graduação terá a oportunidade de ter uma formação para além do conhecimento acadêmico teórico e prático, mas pautada em uma concepção de educação como processo emancipatório, consonante aos exercícios para a cidadania.

Não menos importante está a necessária consciência sobre a diversidade, conforme prega a **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, ao expor que se torna premente que o egresso em nível superior de ensino, dada a pluralidade do mundo e da sociedade, seja capaz de identificar questões e/ou problemas em face de “[...] realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gêneros, sexuais, e outras (BRASIL, 2015, p.8). Em meio a esse cenário, faz-se primordial que a formação de professores, de todos os níveis e modalidades de ensino, agregue tais questões à prática de ensino, de forma a romper discursos e visões cristalizados socialmente e formar sujeitos críticos e atuantes para lecionar na educação escolar; aspectos também destacados na **Resolução CNE/CP nº 02/2015**, no que se refere aos princípios relacionados à Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

A formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação. (BRASIL, 2015, p.4).

Ademais, o documento apresenta uma alteração importante: o aumento da carga horária mínima para as licenciaturas, de 400 horas, passando, desta forma, de 2800 horas para 3200 horas, tendo duração mínima de 8 semestres. Apesar da elevação da carga horária não significar necessariamente o aumento da qualidade dos cursos de licenciatura, é uma iniciativa relevante de mudança do contexto educacional superior, não somente para os docentes e gestores em atuação, bem como para o docente em formação inicial, em busca da melhoria do ensino, na medida em que também amplia espaços para atividades de caráter prático que, por sua vez, podem se transformar em um diferencial qualitativo.

Em suma, alguns descompassos na formação do professor de Literatura podem ocasionar lacunas que se refletirão na prática docente em sala de aula, seja no momento da seleção dos textos e/ ou obras, na escolha da metodologia, na aplicação do conhecimento teórico, entre outros desafios e/ou dificuldades da experiência literária no ambiente escolar. É, então, nesse contexto, que as instituições de ensino superior assumem significativa relevância, tendo em vista que está na formação inicial o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente que deve assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva (BARREIRO, 2006, p.22). Ao se ter clareza sobre a importância da formação inicial pautada em discussões teóricas e práticas é que se pode pretender a construção ou reorganização do espaço pedagógico voltado para as questões mais dinâmicas da sociedade humana.

Faz-se igualmente importante a formação continuada do professor, ou seja, daquele que já atua no espaço educacional, seja no contexto universitário ou no contexto da educação básica. Para Moacir Gadotti (2003, p.31), a formação continuada “[...] deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão, construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas [...]”; é o que o autor denomina de “nova formação permanente”. Mas, para a efetivação dessa formação permanente, faz-se importante o compartilhamento de experiências entre professores por meio de relatos, oficinas, grupos de trabalho, tendo em vista que a troca favorece a busca de soluções de problemas escolares, a partir de ações colaborativas. Além disso, também assume relevância “[...] a discussão do projeto político pedagógico da escola, a elaboração de

projetos comuns de trabalho de cada área de interesse do professor, frente a desafios, problemas e necessidades de sua prática” (GADOTTI, 2003, p.32). Em relação a esses aspectos, o estudioso ainda afirma que:

[...] a nova formação do professor deve estar centrada na escola sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola. O próprio professor precisa construir o seu projeto político-pedagógico. (GADOTTI, 2003, p. 32).

São imperiosas tais reflexões sobre a formação de professor. No que diz respeito à formação inicial, refletir sobre a construção identitária *para e na* docência, bem como os entraves que existem na formação universitária, é importante para que novos caminhos sejam trilhados, rumo a novas práticas para o saber literário, culminando na sua efetivação em sala de aula. Quanto à formação continuada, é preciso compreender o professor como sujeito inacabado que busca nos saberes diversos, os conhecimentos necessários para sua performance enquanto autor da sua própria prática literária, voltada, por sua vez, para a construção da humanidade:

A professora, o professor, podem ter um papel mais decisivo na construção de um novo paradigma civilizatório se entenderem de outra forma o seu papel na sociedade do conhecimento e educarem para a humanidade. Eles e elas podem ter um poder como nunca tiveram na sociedade. E como o poder nunca é doado, mas é conquistado, as entidades de professores têm uma enorme responsabilidade nesse processo de nova formação inicial e continuada dos profissionais da educação. (GADOTTI, 2003, p.35).

Diante desse contexto, salienta-se que a formação de professores de Literatura necessita constantemente dialogar com o contexto histórico, social, político e cultural dos egressos na licenciatura ou dos docentes em formação continuada. Para tanto, “Mais do que uma formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência sua profissão” (GADOTTI, 2003, p.32). Além disso, as formações continuadas devem ser mais condizentes com a realidade escolar do professor. Faz-se igualmente importante, o aprimoramento permanente das matrizes curriculares do ensino superior, tendo em vista a dinamicidade da sociedade, bem como um trabalho coletivo e contínuo entre universidade e educação básica, sendo as escolas coparticipantes na formação deste

graduando, para que ele conheça, na prática, a realidade escolar contemporânea, e o professor, em atuação na educação básica, para que tenha oportunidade de uma formação complementar e diferenciada junto ao espaço universitário.

Considerando, pois, a necessidade de articular os conteúdos literários e temáticas relacionadas à mulher, conforme apontado pelos documentos oficiais e pelos dados levantados por meio do questionário aplicado aos alunos, foi indispensável refletir sobre a relevância e os equívocos da formação inicial, bem como a importância da formação continuada do professor, pois o docente é quem efetivará essa conexão em sala de aula. A seguir, apresenta-se a proposta de intervenção que busca articular a Literatura a temáticas associadas à mulher, cujo objetivo é favorecer a educação literária no espaço escolar.

## 4 DELINEANDO A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nesta última seção da pesquisa será apresentada, inicialmente, a análise da obra **A mocinha do Mercado Central**, de Stella Maris Rezende, pertencente ao acervo do PNBE de 2013, a fim de evidenciar a representação feminina na obra e os recursos estilísticos e expressivos.

Em seguida, delinea-se a proposição do material didático alicerçado nos pressupostos metodológicos voltado para o letramento literário, considerando a Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2007). Também serão apresentadas as etapas da Sequência Expandida, as quais permitem a articulação entre os conteúdos curriculares da disciplina de Língua Portuguesa e temáticas relacionadas a discussões do nosso tempo, como as questões de gênero, bem como os instrumentos avaliativos. O diário de leitura oferece-se como mais uma estratégia metodológica. Desse modo, o uso do diário de leitura se fará paralelamente às etapas da Sequência Expandida.

Por fim, serão apresentados os resultados, ainda que parciais, obtidos a partir da implementação (parcial) da proposta de intervenção. A finalidade é revelar os pontos positivos e as dificuldades encontradas na aplicação do material didático.

### 4.1 Um olhar sobre **A mocinha do Mercado Central**

A obra **A mocinha do Mercado Central** (2011), da escritora mineira Stella Maris Rezende, mestre em Literatura Brasileira, venceu o Prêmio Jabuti de 2012, nas categorias Melhor Livro Juvenil e Melhor Livro de Ficção. A obra integra o acervo do PNBE de 2013 e é o primeiro livro de uma trilogia publicada pela autora, sendo os outros dois **A sobrinha do poeta** (2012) e **As gêmeas da família** (2013), possuindo personagens diferentes e cenários diversos.

Trata-se de um romance de formação<sup>20</sup>, que está organizado em nove capítulos e narra a história de uma moça simples e sonhadora, Maria Campos, residente em Dores do Indaiá. Ela foi concebida de forma violenta, em um percurso de ônibus no qual sua mãe viajava de Belo Horizonte a São Paulo. Na rota, Bernardinha sofreu abuso sexual. Entretanto, ao descobrir-se grávida, a mãe da

---

<sup>20</sup> Gênero literário definido pelo escritor e doutor em psicologia Jacob Pinheiro Goldberg, na orelha do livro.

protagonista que era “[...] firme, resistente” (REZENDE, 2011, p.27), optou pela vida e decidiu manter a gravidez, sozinha, na cidadezinha de Minas Gerais.

Estimulada pela sua vizinha e amiga Valentina Vitória Mendes Teixeira Couto, que considerava importante os significados dos nomes, aos dezoito anos de idade Maria, cujo significado é “a escolhida, a senhora” (REZENDE, 2011, p.18), decide viajar por diversos locais do país, assumindo não apenas diferentes nomes mas também personalidade distintas, correspondentes ao significado de cada novo nome de que se apropriava. Para a personagem principal “[...] o mais premente naquela fase da vida era ser todas as moças que ela pudesse ser, a partir dos nomes que ela mesma escolhesse para si, no intento de ser mais senhora de si” (2011, p.20).

De acordo com Ângela Leite (2015, p.131) o ponto de partida da aventura da personagem de Rezende “[...] é a ideia de que os nomes fazem as pessoas, isto é, seus significados determinam não só o caráter do portador, como o caminho que irá trilhar na vida”. A autora acrescenta que a história da jovem, que começara tragicamente de um estupro, desdobra-se em diversas outras, escolhidas por Maria, na medida em que também elege nomes e procura vivenciar as experiências que cada um deles indica.

Enquanto dormia e sonhava no ônibus, decidiu tornar-se Zoraida, mulher cativante e sedutora, que trabalhava em um restaurante de Brasília. Em São Francisco, Norte de Minas, chamou-se Tereza, moça prestimosa, enfermeira voluntária e dedicada em um hospital de parques recursos. Em São Paulo, foi Simone, “aquela que escuta” (p.36), vendedora ambulante na rua 25 de Março. Em Belo Horizonte, tornou-se Miriam, “a filha desejada” (p.49), visitante da tia Marta; conheceu o Mercado Central e o amor à primeira vista na praça Raul Soares. No Rio de Janeiro, Nídia, “pássaro recém saído do ninho” (p.59), trabalhou em uma padaria e fascinou-se pelo mundo da leitura. Em São João Del Rey, como Gilda, “aquela que pode se sacrificar” (p.88), conheceu seu pai. De volta à cidade natal, Selma (“a amiga da paz”, p.97) Gilda Nídia Miriam Simone Tereza Maria Campos reencontra sua mãe e se entristece pelo suicídio da amiga Valentina Vitória. Por fim, Telma Lara, nome artístico adotado pela profissão de atriz.

O recorrente significados dos nomes no decorrer da obra, constitui-se um recurso empregado pela autora que tem como função ajudar na caracterização e/ou descrição dos personagens: “[...] a enfermeira chefe de nome Sandra, ‘mulher que ajuda a humanidade’ [...]” (REZENDE, 2011, p.35); “Ficou amiga e depois virou

namorada de um rapaz chamado Vinícius, ‘aquele que está nascendo’ [...]” (REZENDE, 2011, p.31); “Seu Anselmo ‘aquele que é protegido o por Deus’ [...]” (REZENDE, 2011, p.66); “[...] Ela se lembrou de que Fernando é de origem germânica e significa ‘o guerreiro destemido’”; entre outros.

Já a sobreposição de nomes da personagem protagonista reflete o amadurecimento nas dimensões humana, cultural, social, psicológica e intelectual favorecido pelas transformações, superações e interação com outros personagens com as quais encontra e convive. Enfim, remete às experiências adquiridas a cada novo nome que, conseqüentemente, desdobra-se em um novo sujeito, contribuindo, assim, para a construção de sua identidade e para a sua emancipação. O romance, nesse sentido, oportuniza que o jovem leitor, a partir do universo ficcional criado por Rezende, confronte a sua vida, os seus próprios conflitos, na busca por sua identidade, permitindo que a Literatura possa exercer as suas funções, seja ela a educativa, a psicológica e/ou a de conhecimento de mundo e do ser (CANDIDO, 1972).

No que se refere à estrutura narrativa, a obra apresenta-se de forma fragmentada nos três primeiros capítulos e, a partir do terceiro capítulo, a narrativa se desenvolve de maneira linear. Desse modo, é construída *in medias res*: “[...] processo deliberado de alterar a ordem dos eventos da história ao nível do discurso: o narrador inicia o relato num momento já adiantado da ação, recuperando depois os fatos anteriores por meio de uma analepse<sup>21</sup>” (REIS; LOPES, 1988, p.258-259). No primeiro capítulo, por exemplo, “A ideia”, o narrador antecipa acontecimentos que só serão compreendidos pelo leitor na medida em que avançar as páginas do romance:

Tinha tudo para não abrir mão da vida, a Valentina Vitória: era bonita com aquele cabelo comprido, cheio e cacheado, tinha pai e mãe que viviam de mãos dadas, sabia o significado de muitos nomes [...]. Isso mesmo, dizia que fazia cocô toda manhã, e que isso lhe garantia saúde e entusiasmo. Maria pensava nessas coisas, pensaria nessas coisas pelo resto da vida, porque de fato Valentina era um dos mais belos e mais terríveis mistérios. Mas Maria precisava pensar em outras coisas. (REZENDE, 2011, p.13).

---

<sup>21</sup> De acordo com Costa e Reis (1988), analepse corresponde genericamente ao conceito designado pelo termo *flashback*: “Entende-se por analepse todo movimento temporal retrospectivo destinados a relatar eventos anteriores ao presente da ação e mesmo, em alguns casos, anteriores ao seu início” (p.230). Cf: REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina M. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

Primeira linha do romance, o trecho acima transcrito inicia-se sugerindo a morte de Valentina Vitória, personagem que o leitor desconhece. O que teria acontecido com ela? Certamente se perguntará o leitor. Também os verbos no passado – pretérito perfeito e imperfeito – indicam ações e predicados que já não podem mais ser atrelados e/ou executados por ela, indiciando, uma vez mais, a sua morte: "era" bonita [...]; "tinha" pai e mãe [...]; "sabia" o significado de muitos nomes [...]; "fazia" cocô [...]. A morte da amiga será revelada apenas no último capítulo, "Olhos verdes" quando, de volta à sua cidadezinha natal, a mãe lhe conta o seu suicídio, corroborando, portanto, traço que define a construção narrativa *in media res*, que é o de obrigar o narrador a contar depois no plano do discurso, o que aconteceu antes no plano da história:

- Eu não te contei nada antes, porque não queria estragar o seu passeio. De que adiantava você saber da notícia, se não ia poder fazer nada? Mas... Um mês depois que você saiu daqui, a Valentina Vitória se suicidou. [...]
- Foi muito triste... A mãe e o pai resolveram ir embora. A casa continua vazia. Ninguém alugou mais.
- A Valentina Vitória...
- Ela estava namorando um moço que chegou aqui em Dores com panca de conquistador barato, todo mundo via ele não valia nada, mas a Valentina danou a dizer que ele era o amor da vida dela. O namoro não durou mais que duas semanas, o moço terminou tudo, disse que ia embora e que ela tinha sido só um passatempo na vida dele. Ela não aguentou mais e se matou. (REZENDE, 2011, p.98-99).

No segundo episódio do primeiro capítulo, se assim se pode dizer, dada a ruptura com a ordem cronológica dos fatos, Maria entra distraída no palco e trava diálogo com o cenógrafo, que a reconhece; e ela a ele:

- Boa tarde. Sou o cenógrafo... É a protagonista, não é? Vi a sua foto com o diretor, ele estava levando para a gráfica. [...]. Aquela voz rouca. Então ela o fitou, sem timidez. Sabia que o reencontraria. Sabia. Ele interrompera o trabalho, olhava-a.
- Eu me lembro de você. É o rapaz da praça Raul Soares. Ela disse, com o coração atabalhado.
- Eu me lembro de você. Quando vi a sua foto hoje, nem sei dizer o que senti.
- Ele disse, aproximando-se.
- Sempre me lembro de você.
- Ela confessou, com um sorriso que crescia.
- Eu também sempre me lembro de você.
- Ele confessou, aproximando-se ainda mais.
- E depois ele ainda disse:

– Eu tinha a sua imagem. A sua imagem está o tempo todo comigo. Uma mocinha meio perdida em Belo Horizonte, que ficou olhando o meu desenho... Que não sabia direito onde era o Mercado Central...Você é a mocinha do Mercado Central. (REZENDE, 2011, p.14).

Esta situação narrativa, figurada na abertura do romance, também corresponde a um momento adiantado da história, que será esclarecida no sexto capítulo, “O décimo sétimo andar”:

Estava na praça Raul Soares. Avistou um rapaz claro, de bermuda xadrez e camiseta listrada, com uma prancheta sobre os joelhos, sentado num banco de cimento.  
Aproximou-se ficou observando o desenho que ele fazia.  
O rapaz não parecia se incomodar com a presença dela. [...].  
Me desculpe...É que hoje estou confusa com Belo Horizonte... Queria uma informação.  
– Pode perguntar.  
– Onde fica o Mercado Central? Sei que é aqui perto, mas... (REZENDE, 2011, p.51-53).

Um outro aspecto que deixa transparecer a ruptura com a ordem cronológica dos acontecimentos, ferindo o encadeamento lógico de motivos e situações, são alguns marcadores temporais também apresentados no primeiro capítulo da obra: “**Mas antes** havia a mãe da Valentina [...]” (p.15, grifos da autora); “**Mas antes, bem antes**, o que havia era uma certidão de nascimento [...]” (p.17, grifos da autora); “**Depois desse primeiro dia**, elas se encontraram outras vezes [...]” (p.18, grifos da autora). Esta discussão é empreendida por Carneiro, que afirma:

[...] a construção temporal na narrativa também contribui no processo de formação do objeto estético por parte do leitor; que encontra no texto instrumento par a criação desse objeto em sua imaginação. Nada é dado como certo; as descrições do tempo apenas sugerem ao leitor o caminho a ser seguido. (2015, p.41-42).

Este tipo de anacronia narrativa, que resulta no desvio entre a ordem dos acontecimentos no plano da história e no plano do discurso, aqui o recurso *in medias res*, constitui uma forma de instigar e captar a atenção do leitor para a leitura das próximas páginas da obra, a fim de desvendar os “mistérios” aludidos inicialmente e que serão revelados no decorrer dos capítulos. Estas lacunas, presentes em diferentes momentos na obra literária de Rezende, oportuniza que o sujeito adentre e/ou preencha a narrativa, a partir da imaginação, das suas experiências de mundo, de seus conhecimentos culturais, sociais e de outras leituras efetivadas.

A narração da obra é feita em terceira pessoa, por meio de um narrador onisciente que demonstra conhecer detalhadamente os acontecimentos, bem como o universo íntimo da protagonista, oferecendo ao jovem leitor o acesso à sua realidade humana. Desse modo, a narração é cruzada por acontecimentos, reflexões, pensamentos e/ou sentimentos da personagem, desvelando-os. Utiliza-se, assim, de um tom intimista e introspectivo para que a protagonista vá sendo, aos poucos, revelada pelo enredo, de forma que “[...] o leitor reconheça nas ações e reflexões do personagem sua própria voz” (CARNEIRO, 2015, p.26).

Então existia uma beleza assim! Por isso a tia Marta a convidara para entrar em seu quarto-biblioteca. E ainda pensou: ‘Vai ver, toda biblioteca é um lugar encantado’.

Ela ficou muito tempo naquela biblioteca de estilo manuelino. Leu páginas e páginas do Fernando Pessoa. Era a sua comemoração dos duzentos anos da chegada da família real.

Era também a comemoração da chegada de um pássaro.

Afinal, Nídia tinha muitas almas. Nem sabia quantas. Mas sabia que sentia. Que podia continuar sentindo. E, recém-saída do ninho, podia voar. (REZENDE, 2011, p.82).

Acrescenta-se o fato de que o narrador não apresenta julgamentos moralistas sobre os sentimentos, pensamentos e/ou ações dos personagens. Este aspecto pode ser notado, por exemplo, no capítulo “O perigo e a proteção”, no qual a protagonista atende a um pedido de Seu Wagner (patrão enquanto vendedora na rua 25 de Março), que era o de receber uma mercadoria, guardá-la e, depois, entregar para ele. E, assim, ela o fez: a personagem entregou a encomenda e avisou que iria embora, mas o patrão fez um convite: “– Sabe que pode ganhar muito mais dinheiro, se ficar e me auxiliar. Eu gosto muito desse seu jeito discreto. Ele é perfeito pro meu trabalho paralelo, sabe” (2011, p.45). Neste capítulo, o narrador não elucida o que seria este “trabalho paralelo” de Seu Wagner, nem em que consiste a mercadoria, entretanto faz alusões de que seja algo ilícito. Portanto, não há qualquer tipo de avaliação do narrador em relação à conduta do patrão, nem ao comportamento de Simone (Maria), apenas a narração dos fatos, deixando, assim, lacunas para que o leitor faça suposições e construa hipóteses de leitura.

Para ainda não configurar uma visão maniqueísta de mundo, Seu Wagner não é “pintado” como vilão, pois segundo Simone, “Do jeito lá dele, era um homem bom” (2011, p.45). Além disso, a opção da protagonista em não continuar realizando tais “trabalhos paralelos”, não revela uma lição de moral, mas uma escolha própria “[...]”

delimitada pelo senso de responsabilidade pela conduta legal diante da sociedade. O que demonstra a delicadeza e a singeleza de se tratar o assunto deixando com que caso, haja algo a acrescentar, fique por conta do leitor” (CARNEIRO, 2015, 46). Desse modo, a narrativa conduz e incita a coparticipação do leitor, dado o equilíbrio entre a voz do narrador e a atuação do leitor na composição literária; exemplo disso é a não evocação do didatismo, do preconceito e/ou do moralismo na obra, conforme demonstrado na situação narrativa acima mencionada.

De modo igualmente importante está o fato de que o narrador onisciente, na verdade, é uma voz feminina. A narração é efetivada por Marta (tia da protagonista), aspecto que favorece a ampliação e a visibilidade da voz da mulher no campo literário. Entretanto, o leitor consegue identificar que o narrador, na verdade é a tia Marta, somente no último capítulo, “Olhos verdes”, quando ela assume o discurso, em primeira pessoa, e diz:

**De uns tempos para cá ela me visita** com mais frequência, entra no meu quarto-biblioteca, escolhe vários livros e leva, lê e depois me devolve. Nos duas passamos bons momentos conversando sobre poesia, romances e contos, com cafezinho quente e biscoitos de queijo que ela traz do Mercado Central. Pequenina, magrinha, com cabelo ralinho, ela é a mocinha do Mercado Central [...]. Ela gosta de imaginar, tanto quanto eu. Foram as ‘imaginações’ dela que me deram vontade de escrever este livro [...]. Com muito gosto, ajudo nas despesas com passagens, alimentação e livros. Maria está montado sua própria biblioteca. (REZENDE, 2011, p.101-104, grifos da autora).

A presença de Marta na narrativa também se apresenta como relevante na obra, na medida em que instiga em Maria/Nídia o prazer pelo mundo da leitura. Foi a partir da promessa feita a ela, a de visitar o Real Gabinete Português de Leitura, no Rio de Janeiro, onde Maria se estabeleceu por um tempo – hospedara-se no apartamento da própria tia em Copacabana –, que colaborou para que a personagem principal, que dizia não gostar de livros, se encantasse por eles: “Ao sair do Real Gabinete Português de Leitura, de braços dados com o Fernando pessoa, Nídia andou até a estação Uruguaiana. [...] Com ele desceu a escada rolante. Com ele, correria todos os riscos” (2011, p.83).

Na narrativa, mescla-se o ficcional, o sonho, a magia, com a realidade: “A maestria da autora consiste em girar esse enredo caleidoscópico confundindo o leitor: sonho e realidade se mesclam, e mesmo essa suposta ‘realidade’ pode ser apenas

ficção” (LEITE, 2015, p.131). A mistura entre o real e o imaginário é perceptível no capítulo “A entojada e a idiota”, por exemplo, no qual Maria sonha estar em Brasília, em 1960, como Zoraida, e entre as suas aventuras, imagina como seria a inauguração da capital que ocorreria depois de 8 dias. De repente, a protagonista acorda no ônibus e lembra-se de um encontro real que teve com Valentina Vitória na Cafeteria Oeste de Minas. Em seguida, como um redemoinho, vê-se novamente em Brasília e observa a vó Duca e Nossa Senhora do Loreto conversando. Apesar de não existir uma divisão formal entre sonho e realidade na tessitura da narrativa, a autora emprega recursos que orientam o leitor no processo de leitura:

Aliás, não existe na obra essa clara divisão formal. Parágrafos iniciando por frases em negrito, ou soluções gráficas e cromáticas dadas pelo ilustrador concedem a quem lê luz suficiente para se orientar ao longo dessa narrativa tão incomum. Sua originalidade está, por exemplo, na forma com que a escritora cria os diálogos, evitando travessões para indicar as falas, ou inserindo-as na narração sem sinais de pontuação que as distingam. Tais recursos refletem a caprichosa artesanaria desenvolvida por Stella [...]. (LEITE, 2015, p.131).

Salienta-se que a construção da obra é, ainda, permeada pelo universo artístico do teatro e do cinema, já que a protagonista experiencia tais campos ao tornar-se atriz e admirar o cinema. Antes mesmo destes acontecimentos serem conhecidos pelo leitor, o universo do cinema se evidencia no prefácio da obra, escrito pelo ator e diretor Selton Mello, cuja foto está estampada. Mello não faz considerações críticas sobre a obra, como era de se esperar, mas expõe a emoção que o romance lhe ocasionou e indicia alguns elementos que compõem o romance. Faz alusão, por exemplo, ao capítulo “A oitava visitante”, no qual Maria/Nídia depara-se com algo um tanto inusitado, um homem triste que no calçadão de Copacabana escrevia nomes em grãos de arroz. Por meio de uma linguagem poética, ele convida o leitor a suspender a correria do dia a dia e procurar enxergar o que está escrito no arroz, a adentrar nas aventuras da menina protagonista em tempos anêmicos, pois é uma leitura que faz sonhar e encher o peito de alegria, o que tornará a vida bem melhor.

O ator ainda adquire vida no texto, pois se torna personagem no livro. A protagonista após assistir ao filme **Libela e o prisioneiro** diz, ao sair do cinema, estar apaixonada pelo ator principal, vivenciado por Selton Mello. Ao final de sua viagem para o Rio de Janeiro, em uma confeitaria da cidade, ela realiza o sonho de se encontrar com o ator e ambos conversam sobre a vida e os significados de vida que

cada nome possui, “parecia mágica” (REZENDE, 2011). Ao incorporar Selton Mello no romance, como escritor do prefácio e personagem, a autora utiliza-se de uma estratégia, que é a de se valer de uma imagem conhecida pelos telespectadores brasileiros, seja na televisão ou no cinema e, assim, configurar um discurso de autoridade, de prestígio, pela projeção que ocupa nos meios televisivos e cinematográficos (SILVA, 2015).

Considerando estes aspectos é que Rezende favorece o estabelecimento de pontes para a interação com o leitor, capturando-o para a narrativa, fazendo com que ele se surpreenda diante dos fatos, bem como oportuniza que fantasia e realidade se imbriquem na atmosfera mágica e misteriosa da vida e seja transportado para o romance por meio do trabalho artístico e estético da linguagem literária (CARNEIRO, 2015).

Além do prefácio da obra, também as ilustrações de Laurent Cardon ao longo das suas páginas permitem que o leitor estabeleça antecipações e hipóteses de leitura, orientando-o na construção dos sentidos do texto. As ilustrações, cuja técnica utilizada para a produção das imagens se dá a partir de traçados feitos à mão, representam lugares, objetos, pessoas ou ainda ações e/ou acontecimentos vivenciados pela personagem principal, por exemplo, o encontro com Sérgio na praça Raul Soares, em Belo Horizonte, ou com Selton Mello, no Rio de Janeiro, a visita no Real Gabinete Português de Leitura, no Rio de Janeiro, entre outros. As ilustrações que acompanham a narrativa inserem o leitor no universo ficcional, concorrendo para a aproximação entre protagonista e sujeito leitor, por meio da leitura verbal e não-verbal no romance, auxiliando na construção dos significados e sentidos do texto, compondo, portanto, um projeto estético e literário (CARNEIRO, 2015).

Deve-se, por outro lado, considerar que a sintonia entre a linguagem visual com a verbal que ocorre no romance, apesar de não necessariamente extrapolar os significados do texto escrito, delineia-se como um reforço do que exprime o texto e/ou como uma representação elucidativa da trajetória da protagonista em suas viagens. Sendo assim, as ilustrações colaboram para a compreensão da narrativa. Por meio delas, o leitor tem a oportunidade de acompanhar alguns acontecimentos vivenciados por Maria, descritos por meio da linguagem verbal e representados por meio das imagens. Desta forma, vale salientar que ambas as linguagens, a verbal e a visual, inter-relacionadas, mostram-se igualmente necessárias e importantes à constituição

da obra. Um bom entrosamento entre ambos [texto e ilustrações] ajuda as histórias a ganharem vida (ALENCAR, 2009).

Já a capa do romance possibilita que o leitor estabeleça relação do título com a trama, uma vez que traz a imagem de uma jovem franzina e magra com uma mala na mão. Também o título, **A mocinha do Mercado Central**, remete ao enredo, uma vez que a protagonista é uma moça que sai em viagem, com uma pequena mala, para diferentes cidades do país, entre elas Belo Horizonte. Quando chega lá, conhece um rapaz na praça Raul Soares que, durante toda a narrativa, não mais esquecerá. Este rapaz é que lhe explica onde era o Mercado Central e que a indicara onde comprar os biscoitos de queijo, os quais sempre comprava para presentear a tia. O mimo de Maria à tia é que a fez apelidar a sobrinha de “a mocinha do Mercado Central”. Nesse sentido, tanto o título quanto a capa da obra constituem-se estratégias utilizadas pela autora que permitem ao leitor elaborar hipóteses e esboçar antecipações de leitura.

Outro paratexto que favorece o contato inicial e a aproximação do leitor com a obra é a orelha, elaborada pelo o escritor e doutor em psicologia Jacob Pinheiro Goldberg, que instiga a sua leitura. O autor faz referência à linguagem, à intertextualidade, bem como a algumas temáticas que povoam o livro e “[...] que transitam de uma aparente inocente ingenuidade até os conflitos existenciais mais complexos, numa sofisticação que garante ao livro um lugar privilegiado para a doce e difícil aventura de viver”. Na contracapa, há uma breve apresentação do livro pelo professor e escritor Ricardo Benevides, bem como uma invocação ao leitor para abrir o coração e se emocionar com a história de Maria Campos, por meio de um sotaque mineiro e de uma escrita íntima e delicada da autora. Na última página da obra, há uma breve apresentação sobre a autora, aspecto relevante, pois é uma forma de o leitor conhecer um pouco sobre a autora, Stella Maris Rezende.

O livro ainda traz duas epígrafes, uma delas é de Carlos Drummond de Andrade – “Sob a pele das palavras há cifras e códigos” (p.05) – e, a outra, de José Saramago – “Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos” (p.05). Elas apresentam indícios de diálogos com o enredo, os quais poderão ser confirmados pelo leitor no decorrer da narrativa. No último capítulo, por exemplo, quando a protagonista cita e explica alguns versos de seu poeta preferido, Carlos Drummond de Andrade, são estes mesmos versos que constituem uma das epígrafes.

As epígrafes não apenas conduzem à trama, como também traduzem um dos recursos expressivos mais significativos da obra, a intertextualidade, que se apresenta

como elemento que oportuniza a participação do leitor, de modo que faça inferências a partir de conhecimentos prévios de outras obras e autores. A intertextualidade emerge tanto de forma implícita quanto explícita. No primeiro caso, pode-se ilustrar com a situação narrativa envolvendo Tadeuzinho, um garoto de 8 anos de idade, hospitalizado, que dizia estar cansado, muito cansado e morre. Antes de sua morte, entretanto, pedia à Tereza (Maria) para que lhe contasse histórias, e insistia para que contasse mais uma, e mais outra... remetendo, portanto, a Sherazade que também contava uma história após a outra ao rei, cujo intuito era que ele poupasse a sua vida. Também explicitamente, quando a protagonista, no Real Gabinete Português de Leitura, encontra um livro de Fernando Pessoa e começa a ler o poema “Não sei quantas almas tenho” e se identifica com a mensagem poética e com o autor: “Ela riu baixinho, porque estava lendo o livro de um guerreiro destemido que inventava muitos nomes para ele. Coisa que ela também gostava de fazer” (REZENDE, 2011, p.82).

A intertextualidade apresenta-se, ainda, em vários outros momentos da obra, por exemplo, no sétimo capítulo, quando Maria vê uma estátua de Otto Lara Resende e lê uma frase do autor (p.78), ou quando chega no Real Gabinete de Leitura, no Rio de Janeiro, e se vê tomada de uma atmosfera estranha e agradável e, por isso, lembra-se do filme da série Harry Potter (p.79). Também no oitavo capítulo, quando a personagem principal visita a Biblioteca Otto Lara Resende, em São João Del Rey, e começa a ler um livro de perfis, **O príncipe e o sabiá**, de Otto Lara Resende (p.88), ou quando faz alusão à Marília de Dirceu, musa do poeta árcade Tomás Antônio Gonzaga, quando vai tomar café em um bistrô (p.94). Ou, ainda, no último capítulo, quando Marta, tia da protagonista, cita o poema de Clarice Lispector, “Liberdade é pouco”, (p.103) e Maria refere-se e explicita versos do poema “Preso à minha classe e a algumas...”, de Carlos Drummond de Andrade (p.109).

Em relação à linguagem, ressalta-se a presença de neologismos, o emprego de expressões mineiras e de termos da linguagem culta e/ou que fazem alusão ao universo cultural das diferentes regiões em que a autora morou, como afirma Leite: “[...] ora interiorana, um muito próprio “mineirês” (a escritora nasceu em Dores do Indaiá), ora sofisticada e cheia de referências culturais” (LEITE, 2015, p.130). Observa-se tais elementos na linguagem, por exemplo:

Mas Maria ainda ficou imaginando mais coisas, antes de se concentrar na personagem que interpretaria dali a duas horas. Imaginou, por

exemplo, que ela e o Sérgio, depois da estreia da peça, sairiam para comer uma pizza num dos lugares mais **tranchês** de São Paulo. E depois da pizza, o que aconteceria? Será que teria coragem de ‘deixar de ser moça’, como diria Bernardina? Ela ficou imaginando. Ela que estivesse em Copacabana e não entrara no mar, por vergonha de mostrar o corpo, tão pudica, **tão coiô da roça**, tão tímida, tão diferente da maioria das meninas da mesma idade. Ela que em vez de dizer ‘estou menstruada’, ri e fala ‘**estou monstruada**’ [...]. (REZENDE, 2011, p.103, grifo nosso).

A repetição de termos e o jogo de palavras é outro recurso estilístico recorrente na obra. No primeiro capítulo, por exemplo, a ênfase na palavra “imagina”, para fazer referência à mãe de Valentina, traz um tom humorístico ao texto. O termo “mágica” e/ou “magia”, que reaparece em outros capítulos da obra, não raro, também convoca o leitor a adentrar no universo do sonho, do fantástico e/ou mágico, a por-se a imaginar com a protagonista e, simultaneamente, a refletir aspectos de sua própria realidade, como a chuva que cai, o respirar e o emocionar-se. Tal recurso aguça a atenção e o encanto do leitor pela forma artística com que as ideias são construídas, bem como desvela o gosto estético da autora e o quanto a relação entre forma e conteúdo são importantes na construção do texto, já que o valor expressivo do enunciado é indissociável dos termos e de sua ordenação. Assim, a união entre o plano do conteúdo e o estrutural, diz muito *do* e *sobre* o mundo real (JOUVE, 2012) e expande a capacidade de ver e sentir o ser humano (CANDIDO, 1972;1995):

Imagina, vou chamar a minha filha, eu gosto muito da amizade de vocês.  
 Imagina, acabei de assar um bolo de chocolate, vocês vão merendar,  
 Imagina, a sua mãe está boa?  
 Imagina, sabia que a gente morava num lugar onde ventava quase o tempo todo? Imagina, pode entrar, ela já vem.  
 E a filha da imagina, a Valentina Vitória, sabia de cor inúmeros significados de nomes [...]; imagina ter uma amiga assim [...].  
 O melhor de tudo, o mais divertido mesmo, era que a filha da imagina era mágica. Assim:  
 Isso é mágico, sabe?  
 Cada nome tem a sua magia. A mágica da vida é exatamente esta.  
 Uma magia essa coisa de respirar e se emocionar.  
 O mágico é que eu cheguei no momento exato que a chuva começou a cair. Nossa que magia do momento, foi tudo mágico [...] a vida é mesmo muito mágica.  
 Então, tivera a ideia de fazer uma entretenha como esses dois aparatos, o imagina e o tudo mágico. Se havia uma coisa que gostava muito, era imaginar. (REZENDE, 2011, p.15-16).

No que se refere ao espaço da narrativa, todos são urbanos e conforme Carneiro (2015, p.26) “[...] exercem a funções de estabelecer um elo com a vida dos

destinatários”. São espaços percorridos pela protagonista e que estão indicados nos capítulos dos romances, sendo que cada um deles compõe um enredo menor que, por sua vez, integra um enredo maior e central da obra. Maria sai de Dores do Indaiá para a sua primeira aventura, em Brasília; posteriormente viaja para São Francisco, São Paulo, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, São João Del Rey e, por fim, retorna para a sua cidade de origem. A cada novo deslocamento espacial da protagonista, surgem novos acontecimentos que abarcam a vida em sociedade e mudanças na vida da personagem, durante a sua busca identitária, tema central do romance. Os diferentes espaços, assim, contribuem para a composição da identidade de Maria. Além disso, apresentam registros históricos e dados da realidade social e cultural da localidade e, por isso, o romance além de colaborar para a ampliação das referências estéticas, contribui para a expansão do universo histórico, social e cultural do leitor.

Salienta-se que a cada mudança espacial, integram-se, ainda, temáticas diversas referentes ao universo juvenil, como o amor, os conflitos existenciais; outras, peculiares à idade, como a esperança, a imaginação, o sonho, a construção de identidade, etc.; ou, ainda, que se apresentam no mundo atual, por exemplo, a morte, o suicídio e o abuso sexual. Ao abordar temas que compõem o mundo contemporâneo, o romance propicia reflexões e/ou debates para o leitor, uma vez que apresenta assuntos considerados perigosos ou tabus (GENS, 2008), como os referentes a violência contra a mulher, entre eles, a violência sexual. Stella Maris Rezende utiliza-se da linguagem artística e literária na narrativa como instrumento para tratar de uma problemática social, apresentando tal assunto sob uma perspectiva otimista para a personagem principal:

Na história, Maria é fruto de uma concepção violenta durante um assalto ao ônibus com destino de Belo Horizonte – São Paulo. Apesar do fato a narrativa percorre um caminho otimista, a personagem segue sua jornada entre a felicidade e a tristeza, a coragem e a covardia, a esperança e o medo, o sonho e a realidade. Não há uma radicalização de escolha entre os pólos, tampouco um sombreamento entre um ou outro; o que acontece no decorrer da narrativa é a exploração e a flexibilização entre os paralelos. A personagem perpassa por vários sentimentos: tristeza, alegria, coragem, covardia, esperança, medo e vai se construindo no decorrer da narrativa. (CARNEIRO, 2015, p.23).

Por meio de uma narrativa que aborda literariamente de forma sutil e delicada questões que integram o cotidiano, oportuniza que, a partir do universo simbólico da linguagem, o leitor vivencie certos embates, alguns no âmbito de suas próprias

experiências, atuando como uma espécie de prática emancipadora e humanizadora por meio do confronto com imagens ligadas a violência, entre vários outros temas e aspectos possíveis a partir das especificidades da obra de Rezende. Assim, contribui para o processo de formação leitora e humana do indivíduo.

Convém ressaltar também que o romance não apresenta uma visão estereotipada em relação ao gênero feminino. A protagonista, por exemplo, é representada por Rezende como uma jovem mulher, sujeito que tem voz e opinião própria, que tem espaços de circulação diversos, que não sofre dominação masculina, que é submissa apenas aos seus mais variados sonhos e desejos, rompendo com acepções de que mesmo quando as escritoras são mulheres, carregam nas suas produções fortes marcas de ideologias patriarcais, dicotomias hierarquizadas de gêneros, como a mulher-objeto X sujeito-homem; silêncio X voz, dominação X submissão, etc. (ZOLIN, 2015).

Para compor este retrato autônomo e independente, a personagem central tem a sua trajetória marcada por relações que extrapolam o convívio familiar. Para além do espaço doméstico, a jovem ultrapassa os limites da casa, tornando-se protagonista de suas decisões, ações, comportamentos, enfim, da sua própria vida. Ela revela não ter receio de sair da sua cidade de origem e da casa da mãe, viajar para lugares diferentes, adotar outros nomes e estilos de vida. Ela conhece outras culturas, aprende a lidar com diferentes tipos de sofrimento, dúvidas comuns à idade, bem como se conhece mais em cada nova experiência e em meio aos seus embates internos, o que é comum no processo de busca identitária. Ela vive principalmente uma viagem para dentro de si mesma, para o seu interior, demanda que faz parte do amadurecimento e da construção da sua individualidade. E o enredo vai conduzindo essa viagem por meio de um discurso livre de estereótipos.

Acrescenta-se que a protagonista por apresentar uma situação econômica humilde, “[...] saiu de casa com a malinha de couro antiga, e na bolsa umas economias dadas pela mãe [...]” (REZENDE, 2011, p.21). Para, então, se sustentar financeiramente, Maria trabalhou em variadas profissões, aspectos que rompe com acepções estereotipadas de que as ocupações das personagens femininas estão às funções no âmbito da casa (ZOLIN, 2015). A narrativa também fratura o discurso de que o espaço destinado à mulher está reduzido ao lar, segundo estudos de Dalcastagnè (2005) e Zolin (2015) no que se refere às narrativas literárias contemporâneas.

Em relação a outras mulheres presentes no romance, ressalta-se a tia Marta, viúva, “aquela que reina em casa” (REZENDE, 2011). Ela é representada como uma mulher inteligente, fascinada pelo universo da leitura e escritora. Ela constrói em sua casa um mundo próprio, o da leitura, reina sozinha, enquanto leitora, no quarto-biblioteca, um lugar cheio de prateleiras com livros de cima a baixo: “Ali estava o mundo da tia Marta, suas coisas, seus livros [...]” (2011, p.57). E, por dar vida e voz à história da sobrinha, configura-se como personagem crucial, na medida em que também contribui para o processo emancipatório da protagonista, sobretudo por lhe instigar para os estudos e o universo da leitura.

Não menos importante é Bernardina, mãe da protagonista e vítima da violência sexual; não denuncia o crime por medo e vergonha, pois naquele tempo não havia delegacia de mulheres (REZENDE, 2011). Problemática, não raro, ainda hoje enfrentada por muitas mulheres na era contemporânea. A mãe é representada como uma mulher de fé, firme e resistente e, apesar do trauma que lhe deixou avessa ao namoro, revela-se como exemplo de superação. Uma jovem que já tinha perdido os pais e leva sozinha a gravidez adiante. Dá o nome a sua filha de Maria e a consagra a Nossa Senhora que, por sua vez, também tinha muitos nomes: “[...] A filha seria a filha de Nossa Senhora. Portanto, não mais seria apenas o resultado de uma violência, de uma crueldade. Seria também uma consagração a Nossa Senhora” (2011, p.43).

Não é evidenciado na obra qualquer sentimento de vingança ou revolta de Bernardina em relação ao crime. Ao invés disso, nota-se uma atitude que compreende e perdoa o criminoso que cumpriu uma ordem dada pelo chefe do bando, optando pela covardia do crime à sua própria morte: “– Eu fui profundamente ofendida, mas só eu sabia que *e/le* não era um moço tão cruel assim” (2011, p.73, grifo da autora), ou ainda: “Mas me pediu perdão” (p.74). Uma história que simboliza uma, entre tantas, que ainda afrontam a mulher, desvelando que a violência no país não está circunscrita apenas ao âmbito doméstico, mas exposta na sociedade atual. Entretanto, a narrativa transcende para uma perspectiva menos estereotipada do ser humano, de que nem todo esturador é um ser cruel, apontando, ainda, para outra faceta humana, a do arrependimento (SILVA, 2015).

Outro aspecto relevante é o relacionado às representações familiares na obra de Rezende, que apresenta uma composição tradicional, mas também evidencia um viés emancipatório de família. Regina Zilberman (2003) ao abordar a representação

da família no texto **A Literatura na infantil na escola**, partindo de obras da literatura infantil, apresenta o modelo emancipatório. Apesar de a autora referir-se à literatura infantil, tal aspecto não se distancia de **A mocinha do Mercado Central**, voltado principalmente para o público juvenil, pois a aceção da autora é de que neste modelo, “[...] não se trata de um reforço da estrutura familiar ou de uma reforma em seu interior, mas da proposta de um outro funcionamento das relações entre indivíduos [...]” (ZILBERMAN, 2003, p.216).

No romance há a presença de novas estruturas familiares. A protagonista, Maria Campos, por exemplo, pertence a uma nova configuração familiar, pois foi criada sozinha pela mãe que engravidou jovem, aos dezoito anos. Maria foi concebida por meio de um ato de violência e, mais tarde, constatou que “[...] o que havia era uma certidão de nascimento, só uma certidão de nascimento, e ela era só Maria Campos. Filha de Bernardina Campos, pai desconhecido” (REZENDE, 2011, p.17). A personagem principal, que continha apenas o sobrenome da mãe, tinha uma relação afetuosa com ela e, apesar da forma como foi gerada, a moça prezava pela vida, ansiava viver novas descobertas, todas as experiências que o mundo poderia lhe oferecer e, assim, o faz.

Já Valentina Vitória Mendes Teixeira Couto, a “forte e vencedora”, era uma moça bonita, com cabelo farto, comprido e cacheado, fazia cocô toda manhã o que lhe garantia saúde e entusiasmo; morava com pai e mãe que viviam de mãos dadas. Desse modo, a jovem personifica um modelo familiar apontado culturalmente como tradicional. Entretanto, a personagem não suportou a tristeza de ter sido abandonada e suicidou-se, “Como se o amor de um homem fosse a única aventura dessa vida” (2011, p.99). Maria e Valentina desvelam que a complexidade humana está além da configuração familiar.

*Não sei quantas almas tenho.* Em vez de trágica, Valentina Vitória, que vivia falando em coisa mágica, poderia ter sido mágica. Por exemplo, poderia ter desembestado a ler poesia, de poetas diferentes, de épocas diferentes, com certeza teria ficado mais dona do seu nariz. Ou poderia ter começado umas aulas de danças. Ou ter ido ao cinema, várias e várias vezes. As histórias dos filmes diriam a ela que a maior mágica é a própria vida. Se todos morrem um dia, a maior mágica é a gente se encontrar com a vida. [...] Mas, *não sei quantas almas tenho*, que complicação. (REZENDE, 2011, p.99-100, grifos da autora).

Sob esta perspectiva, a autora apresenta um novo funcionamento familiar, retoma outro, o tradicional, mas não escolhe a representação de família ideal, seja

para se viver e/ou ser feliz. Ambas estão presentes na sociedade, mas, muitas vezes, não são capazes de abarcar o mundo subjetivo do ser humano. Segundo Silva (2015), tanto Valentina quanto Maria conformam uma revelação complexa dos seres, já que desvelam suas idiossincrasias e, por isso, são multiformes e menos coesas:

Portanto a postura das personagens diante da vida não é pautada em um senso maniqueísta, em que de um lado há um ser estigmatizado pela sua origem e de outro um de origem e de vida bem aventurada, e, desse modo, cada uma das condições determinaria o destino de cada uma. (SILVA, 2015, p.95).

Por meio da tríade autora - narradora - protagonista, Stella Maris Rezende cede voz e oportuniza espaço para o gênero feminino, bem como colabora para superação de representações identitárias embasadas em concepções redutoras e/ou estereotipadas do ser humano na Literatura, entre eles a da mulher. Além disso, os diferentes personagens são construídos e representados por meio da linguagem literariamente elaborada e liberta de um viés maniqueísta. Eles refletem situações e comportamentos existentes na sociedade contemporânea, permitindo que a distância entre o personagem representado e o leitor seja reduzido e, assim, concorra para a identificação e transformação do indivíduo que lê a obra.

Desse modo, o romance permite que o leitor ingresse na narrativa, interaja com o texto, imagine e preencha lacunas. Por meio de um jogo com o significado dos nomes, dos deslocamentos espaciais, da intertextualidade, da repetição de termos e o jogo de palavras, de uma linguagem literária e que contempla neologismos, expressões mineiras e termos da linguagem culta, do universo artístico do teatro e do cinema, da não configuração de uma visão maniqueísta de mundo, a autora ao tecer a história de Maria e os seus percursos, suas mudanças e transformações que compõem o processo de construção de sua identidade, oportuniza que o sujeito adentre nos mais profundos sentimentos e pensamentos da personagem, que se enverede na tessitura do enredo. E, em meio às alegrias, tristezas, esperanças, angústias, violências, sonhos, arte e outras questões que permeiam a vida humana e a obra, o jovem leitor se veja diante de um projeto estético que, humaniza, porque o faz viver (CANDIDO, 1972).

#### 4.2 O letramento literário na sala de aula: uma possibilidade para a educação literária

Conforme exposto, a formação de leitores, sobretudo literário, na era contemporânea, é um desafio. Por isso, faz-se indispensável oportunizar na escola um trabalho que possa despertar o interesse do aluno para a leitura literária e colaborar para a formação crítica desse leitor, incluindo-se temas do seu tempo. Aqui, interessam questões relacionadas à mulher.

A relevância da articulação entre conteúdos curriculares e a questão de gênero revelou-se a partir dos resultados obtidos em questionário, apresentado na seção anterior, nos quais os próprios alunos, partindo do seu conhecimento e/ou das experiências vivenciadas, revelaram a importância do trabalho no espaço escolar de temáticas ligadas à mulher. Além disso demonstraram que, em sua maioria, não leram obras de autoria feminina, nem textos literários ou outros que abordassem questões relacionadas à mulher, como a violência nas suas mais variadas formas (MICHAUD, 1989) e, ainda, revelaram que conheciam mulheres que já tinham sofrido agressão física e/ou verbal e, que mesmo na escola, já tinham presenciado intolerância contra o gênero feminino. Soma-se isto, a **Lei 11.340/06** (Maria da Penha) e as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (2010), as quais expõem sobre a necessidade de conectar temáticas, como as associadas à relação de gênero, aos conteúdos dos componentes curriculares e áreas de conhecimento.

Diante desses aspectos, torna-se necessário que, em sala de aula, sejam favorecidas discussões de temas ligados à re(educação) das relações de gênero, a partir do estudo do texto literário, fomentando o discente para novos posicionamentos sobre o lugar e o papel da mulher na sociedade, bem como estimulando-o à reflexão crítica, a partir da obra e do entendimento das especificidades do discurso literário. Afinal, de acordo com Cosson (2007, p.16), "[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelo discurso padronizado da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem".

Neste contexto, para que o texto literário possa, de fato, contribuir para a formação não apenas do leitor, mas também do sujeito crítico, que atuará na esfera social, faz-se necessário que o trabalho desenvolvido no ambiente escolar seja feito de forma planejada. Isto é, que exista um trabalho organizado a partir de objetivos e

de uma metodologia que atenda às peculiaridades da obra e também necessidades atuais, e que forneça subsídios ao aluno para a construção do conhecimento:

[...] o professor determina a leitura de obras literárias [...]. Depois, ele busca ampliar essa primeira leitura para outras abordagens que envolvam a crítica literária e outras relações entre o texto, o aluno e a sociedade. Esses dois movimentos estão instintivamente corretos, mais precisam ser organizados. É necessário que sejam sistematizados em um todo que permita ao professor e ao aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para eles e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. (COSSON, 2007, p.46).

Ao propor práticas de ensino da literatura planejadas, o docente poderá proporcionar novas condições de leitura para que, paralelamente às emoções, sensações e encantamentos que um texto literário produz, seja capaz de ampliar os significados do texto e atribuir sentidos à sua realidade, às contradições existentes na sociedade em que vive, visando à educação literária. Para isto, evidencia-se aqui a importância da seleção de uma metodologia de ensino que não somente sistematize as atividades a serem desenvolvidas, mas que propicie espaços para a interação, interpretação e recriação do texto pelo leitor:

[...] a tarefa de uma metodologia de ensino voltada para o ensino da literatura está em, a partir dessa realidade cheia de contradições, pensar a obra e o leitor e, com base nessa interação, propor meios de ação que coordenem esforços, solidarizem a participação nestes e considerem o principal interessado no processo: o aluno e suas necessidades enquanto leitor, numa sociedade em transformação. (BORDINI; AGUIAR, 1998, p.40).

Considerando estas questões e aspirando à educação literária, foi selecionada uma obra que discute temáticas associadas à mulher, que será articulada com uma proposta metodológica, a Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2007). Para uma maior compreensão sobre a proposição das atividades, faz-se relevante uma breve apresentação das especificidades de cada etapa da Sequência: Motivação, Introdução, Leitura, Primeira Interpretação, Contextualização, Segunda Interpretação e Expansão.

A Sequência Expandida inicia-se com a etapa denominada “Motivação”, que consiste em apresentar uma atividade para preparar o aluno para adentrar no universo da obra que será lida: “[...] em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial

do encontro do leitor com a obra depende de uma boa motivação” (COSSON 2007, p.54). De acordo com o autor, as mais bem-sucedidas práticas de motivação são aquelas que apresentam laços estreitos com o texto que vai ser lido. Acrescenta que a execução da motivação não pressupõe que se envolva conjuntamente atividades de leitura, escrita e oralidade, entretanto destaca que atividades integradas revelam que o ensino da Literatura está atrelado ao ensino de Língua Portuguesa, ou seja, um está contido no outro.

A segunda etapa, “Introdução”, consiste na apresentação do autor e da obra. No entanto, a apresentação do autor não pode se transformar em uma longa e expositiva aula sobre a vida dele, mas sim fornecer informações básicas. Quanto à obra, o docente deve apresentá-la fisicamente ao aluno, chamando a atenção para a capa, orelha, entre outros elementos paratextuais, bem como falar sobre a importância da obra naquele momento, justificando assim a sua seleção; deve-se, entretanto, evitar uma síntese do enredo. Enfim, o estudioso enfatiza que a introdução não pode se estender muito e expõe alguns aspectos para o professor observar nesta etapa:

[...] a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são características de uma boa introdução. (COSSON, 2007, p.61).

A “Leitura”, compreende o ato de ler, e é acompanhado de vários procedimentos, nomeados de intervalos de leitura, formados por atividades variadas, de forma que o aluno possa, gradualmente, fazer aproximações entre a obra literária, os demais textos e as atividades. Conforme Cosson “Esses intervalos são também momentos de enriquecimento da leitura do texto principal. A participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse” (2007, p.81). Além disso, estes intervalos funcionam como um sistema de verificações, seja da leitura propriamente da obra, ou como um diagnóstico para o professor, que poderá elucidar dificuldades relacionadas ao vocabulário, à estrutura composicional, etc., manifestadas pelos discentes.

Acrescenta-se que, nesta etapa, faz-se necessário que professor e aluno busquem estabelecer, em conjunto, os prazos para a leitura da obra. É, ainda, conveniente que o docente observe a disponibilidade de tempo dos estudantes para a realização da leitura, entre as demais tarefas que se apresentam na sua rotina

escolar: “Independentemente do tipo de acerto feito e das suas condições, o tempo de leitura precisa ter um limite claro” (COSSON, 20017, p.81).

Já a “Primeira Interpretação” tem como objetivo verificar a apreensão global da obra. Nesta etapa, o professor deve intervir minimamente na atividade proposta ao aluno, que deve “[...] traduzir a impressão geral do título, o impacto que ele teve sobre a sua sensibilidade de leitor” (COSSON, 2007, p.83). O professor deve, porém, estabelecer as balizas para a produção de um texto, mas não deve participar da sua elaboração:

[...] Ela deve ser vista, por alunos e professor, como um momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente a necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel. (COSSON, 2007, p.84).

Em seguida, há o aprofundamento da leitura por meio da “Contextualização”. Nesta etapa, espera-se o “[...] o movimento de ler a obra dentro do seu contexto, ou melhor, que o contexto da obra é aquilo que ela traz consigo, que a torna inteligível para o leitor” (2007, p. 86). Para Cosson, toda vez que se lê uma obra, está também lendo o seu contexto, simplesmente porque texto e contexto se fundem de maneira que seria inútil tentar estabelecer fronteiras entre eles. Ainda que o contexto a ser explorado em uma obra seja ilimitado, o escritor propõe sete contextualizações: Teórica, Histórica, Estilística, Poética, Crítica, Presentificadora e Temática.

A “Contextualização Teórica” busca tornar explícitas as ideias que sustentam ou estão encenadas na obra: “Não se trata, porém, de fazer história das ideias a partir do texto, mas sim de verificar como em certas obras determinados conceitos são fundamentais” (2007, p.86). Quanto à Histórica: “[...] visa relacionar o texto com a sociedade que o gerou ou com a qual ele se propõe a abordar internamente” (2007, p.87). Nela, deve-se procurar a dimensão histórica que toda obra literária possui, seja para a época que ela encena ou o período de sua publicação. Com relação ao primeiro aspecto, é pertinente, alerta Cosson, que se evite uma “[...] caça aos dados historicamente estabelecidos, para verificar-lhes a exatidão” (2007, p.87).

Já a “Estilística”, centra-se nos estilos de época ou períodos literários. Porém, deve-se buscar analisar o diálogo entre obra e período, como um alimenta o outro, indo, portanto, além da identificação de traços ou características dos movimentos em recortes textuais. Segundo Cosson, são as obras que informam os períodos, uma vez

que nenhuma delas identifica-se inteiramente com o período, mas participam no sentido de que ele é construído a partir delas. A “Contextualização Poética”, por sua vez, é assim denominada pela preocupação com a estrutura e/ou composição da obra, ou seja, com os princípios de sua organização. Para tanto, segundo Cosson, “[...] contam as categorias tradicionais de análise literária, quer em termos macro como os gêneros, quer em termos micro como a elaboração da linguagem” (2007, p.88). Segundo o autor, diz respeito à leitura da obra realizada de dentro para fora; em outras palavras, o modo como foi constituída em termos de sua tessitura verbal.

A “Presentificadora” “[...] é a contextualização que busca a correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim, dizer, de uma atualização” (2007, p.89). Nela, o discente é convidado a encontrar no seu mundo social elementos de identidade com a obra lida, revelando, desta forma, a atualidade do texto. Por sua vez, a Temática refere-se aos temas abordados na obra, “[...] é o modo mais familiar de tratar uma obra para qualquer leitor dentro e fora da sala de aula” (2007, p.90). Entretanto, não se deve desvincular da obra em prol do estudo do tema, de modo que o estudo literário fique limitado a apenas um determinado assunto.

No que se refere à “Crítica”, Cosson expõe que “[...] trata-se da recepção do texto literário. Nesse caso, ela pode tanto se ocupar da crítica em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra” (2007, p.88). Segundo o autor, não se deve entender esta contextualização considerando a crítica especializada como a única voz autorizada a abordar o texto, nem mesmo assumir esta voz como sendo sua, mas compreendê-la como uma análise que pode contribuir para a ampliação do horizonte de leitura dos discentes.

As duas etapas finais são a “Segunda Interpretação” e a “Expansão”. A “Segunda Interpretação”, adversamente à “Primeira Interpretação”, que busca a apreensão global da obra, tem “[...] por objetivo a leitura aprofundada de um dos seus aspectos. [...]. Ela pode estar centrada sobre uma personagem, um tema, um traço estilístico, uma correspondência com questões contemporâneas [...]” (2007, p.92). Além disso, não pode prescindir de um registro final que evidencie o aprofundamento da leitura. A “Expansão” é o momento em que são investidas as relações intertextuais: “É esse movimento de ultrapassagem do limite de um texto para outros, quer visto como extrapolação dentro do processo de leitura, quer visto como intertextualidade no campo literário [...]” (2007, p.94). Nesse sentido, busca-se destacar as

possibilidades de diálogo que a obra em estudo articula com outros textos, precedentes ou contemporâneos.

Após a apresentação das etapas da Sequência Expandida de Leitura Literária, faz-se relevante, ainda, destacar que ela, assim como a Sequência Básica, sistematizam a abordagem do material literário, integrando três perspectivas metodológicas. A primeira refere-se à técnica da oficina que consiste em oportunizar que o discente construa pela prática o seu conhecimento. Este princípio de oficina se apresenta, por exemplo, na alternância de atividades de leitura e escrita, atividades lúdicas ou associadas à criatividade verbal. A segunda é a técnica do andaime que se fundamenta em dividir com o aluno, em alguns casos, transferir para ele a edificação do conhecimento. O professor atua como andaime, sustentando as atividades que serão trabalhadas de maneira autônoma pelos discentes. A terceira perspectiva é a do *portfolio*. O seu uso em sala de aula favorece ao aluno e professor, a possibilidade de fazer o registro das diferentes atividades realizadas e, concomitantemente, assistir o desenvolvimento alcançado, quando comparados os resultados iniciais aos finais, tanto do aluno quanto da turma.

Em relação à avaliação, Cosson destaca que se a leitura literária realizada pelo aluno estiver no centro do processo de ensino e aprendizagem, a avaliação deve registrar seus avanços para ampliá-los e suas dificuldades para superá-las. Ressalta que “[...] O objetivo maior da avaliação é engajar o estudante na leitura literária e dividir esse engajamento com o professor e os colegas – a comunidade de leitores” (2007, p.113). Desse modo, pode ser instrumento de negociações de interpretações que, diversas, conduzem à ultrapassagem das impressões iniciais individuais, configurando uma leitura coletiva. A leitura do discente deve ser discutida, questionada e analisada, bem como deve apresentar coerência com o texto e a experiência de leitura da turma. Explicita, ainda, que a avaliação ocorre em diferentes momentos no processo de leitura e que se faz basicamente por meio de discussões e registros escritos.

A prática da oralidade, figurada na discussão de ideias, de acordo com o autor, constitui-se atividade tão importante quanto as centradas na leitura e na escrita. Entretanto, a discussão deve trazer perguntas de quem tem dúvidas e respostas de quem acredita saber as respostas. Para tanto, o professor deve coordenar o exercício da prática oral, ajudando os alunos a sintetizar seus resultados. Além disso, pode

reservar momentos específicos para a realização das discussões combinadas com o registro escrito que, por sua vez, pode contemplar variados gêneros textuais.

Não menos importante está o fato de que os pressupostos metodológicos aqui apresentados estão em consonância com os quatro eixos propostos pelas **Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio** (2008), que compreende a oralidade, a leitura, a produção textual e a análise linguística. Desta forma, a proposta didática da presente pesquisa se assenta nas orientações presentes no documento, as quais guiam a atividade do professor e fundamentam o seu trabalho pedagógico na Educação Básica da rede pública de ensino do Paraná.

Salienta-se, ainda, neste trabalho, que ao longo da proposta de sistematização literária do romance, o diário de leitura será mais uma estratégia metodológica para a educação literária. Para tanto, serão apresentadas perguntas que nortearão os alunos a refletirem sobre a obra. O objetivo é criar condições para que os sujeitos leitores envolvidos nesta situação específica de comunicação exponham, confrontem e justifiquem suas diferentes interpretações e suas diferentes práticas e processos de leitura (MACHADO, 1998). Se de um lado o diário de leitura responsabiliza o aluno-leitor pela construção dos sentidos do texto, por outro, permite a sua expressão subjetiva, valorizando, desse modo, a sua subjetividade leitora e seu papel na recepção crítica do texto literário em estudo (ROUXEL, 2012).

Faz-se importante também o compartilhamento das anotações no diário de leitura; estratégia didática que estimula o prazer pela troca de impressões, pela criação de referências comuns, bem como pela busca de sentidos da obra literária (SOUZA, 2016). Além disso, favorece as competências de leitura, “[...] por meio do estímulo ao automonitoramento, do partilhamento explícito de diferentes modos de ler e da busca coletiva por comprovações, no texto, para as hipóteses interpretativas levantadas [...]” (SOUZA, 2016, p.199). Acrescenta-se, ainda, de acordo com a autora, que após ao compartilhamento das anotações os alunos devem voltar ao diário de leitura e registrar se houve alterações em relação aos registros anteriores (por exemplo, se mudaram de opinião sobre o enredo ou conteúdo temático, se os colegas da turma mencionaram outras questões sobre o romance as quais eles não tenham pensado sozinhos, etc.).

Nesse sentido, os discentes são chamados a rever seus pontos de vista, cujo objetivo é não apenas ampliar os sentidos do texto literário, aumentando a sua adesão

a ele, mas também auxiliar o professor a redimensionar suas ações, indicando novas estratégias e, desse modo, atender às fragilidades de leitura e escrita apresentadas pelos alunos. Associado a esta ação, segundo Souza (2016), o docente deverá, durante a leitura compartilhada do diário, chamar a atenção para aspectos da obra que não foram observados pelos alunos e que considera relevante para a compreensão e fruição da obra, como estrutura narrativa, intertextos, foco narrativo, etc.

Diante do exposto, apresenta-se, a seguir a proposta de intervenção que tem como mote a obra **A mocinha do Mercado Central** que, visando à educação literária alia aspectos referentes à questão de gênero. Salienta-se que em cada etapa é(são) exposto(s) o(s) objetivo(s), tempo de duração, descrição das atividades e sugestões para o professor.

As atividades propostas trazem sugestões de textos, tópicos que orientarão a leitura do aluno, questões relacionadas ao romance, propostas de produções textuais, para as quais se apresentam as definições e especificidades (teóricas) dos gêneros textuais solicitados. Enfatiza-se, ainda, que o trabalho com o diário de leitura, além de constituir-se uma estratégia metodológica que oportuniza a expressão subjetiva dos discentes, indica caminhos para a construção de sentidos sobre a obra, na medida em que favorece a exposição e confronto das impressões de leitura, no momento da socialização dos registros, evidencia-se, também, como instrumento necessário para a verificação e acompanhamento das atividades realizadas, bem como das dificuldades e aprendizagens dos estudantes no processo de leitura literária.

Por fim, destaca-se que esta proposta didática foi elaborada para a turma do 9º Ano do Ensino Fundamental II (ano letivo de 2017) e que este material didático pode ser adaptado pelo professor – as produções escritas ampliadas, por exemplo –, considerando a realidade de cada uma de suas turmas.

#### 4.2.1 A Sequência Expandida de Leitura: uma proposta didática para o estudo literário de **A mocinha do Mercado Central**

**Turma:** 9º Ano do Ensino Fundamental II

**Duração:** 27 aulas

**Obra:** **A mocinha do Mercado Central** (2011) – Acervo do PNBE 2013

**Autora da obra:** Stella Maris Rezende

---

**PRIMEIRA ETAPA: Motivação**  
**“Fases da mulher”**

---

**Duração:** 1 aula.

**Objetivo:** Motivar os alunos para a leitura da obra, por meio de discussões e/ou reflexões de temáticas diversas sobre a mulher.

**Atividade 1:** Organizar a turma em grupos. Distribuir para leitura em cada grupo os seguintes textos: “Acusado de assédio, José Mayer admite em carta que errou e pede desculpas” (Texto 1), “A conquista da mulher pela sua independência no mundo atual” (Texto 2), “Maria da Penha, da dor à lei. Veja a história da mulher cuja vida mudou, mudou vidas.” (Texto 3) e “Mulher descobre traição de namorado e se suicida” (Texto 4).

**Professor...**

Os textos abordam os seguintes assuntos relacionados à mulher: o assédio sexual, a conquista da inserção da mulher no mercado de trabalho, a violência doméstica e o suicídio por traição/ abandono. Eles estão disponibilizados e podem ser acessados, respectivamente:

**Texto 1**

<https://extra.globo.com/famosos/acusado-de-assedio-jose-mayer-admite-em-carta-que-errou-pede-desculpas-21158359.html>;

**Texto 2**

<https://jornalismo2012.wordpress.com/2012/03/28/a-conquista-da-mulher-pela-sua-independencia-no-mundo-atual/>

**Texto 3**

<https://www.meionorte.com/noticias/maria-da-penha-da-dor-a-lei-veja-a-historia-da-mulher-cuja-vida-mudou-mudou-vidas-202771>

**Texto 4**

<http://www.folhamax.com.br/curiosidades/mulher-descobre-traicao-de-namorado-e-se-suicida/137684>

**Atividade 2:** Ao término da leitura das reportagens, solicitar que cada grupo destaque, por escrito, o que mais chamou a atenção. Em seguida, os grupos deverão socializar

suas anotações e explicar o porquê de tais aspectos terem despertado sua atenção. Tais anotações deverão ser guardadas no *portfolio*.

**Professor...**

Orientar sobre a realização do *portfolio*. Explicar que todas as atividades produzidas serão colocadas na pasta.

Professor, a utilização do *portfolio* oportuniza ao aluno a possibilidade de fazer o registro das variadas atividades realizadas e, concomitantemente, permite a visualização do crescimento alcançado quando se compara os resultados iniciais com os finais, seja do aluno ou da turma (COSSON, 2007).

**Atividade 3:** Cada grupo ainda responderá oralmente alguns questionamentos suscitados pelas reportagens:

1. As reportagens apresentam algo em comum? Indique aspectos que convergem e divergem.
2. Considerando as situações de violência vivenciadas pelas mulheres nas reportagens, você considera que tais realidades podem ser superadas ou minimizadas ao longo do tempo? Como?
3. O que você sentiu ao ler o texto?
4. Na sua opinião, como as pessoas se sentem ao se deparem com tais assuntos e/ou situações que ainda são tão comuns na sociedade atual?
5. Você já presenciou e/ou sofreu violência? O que sentiu? Como reagiu?

---

**SEGUNDA ETAPA: Introdução  
“Construindo hipóteses de leitura”**

---

**Duração:** 1 aula.

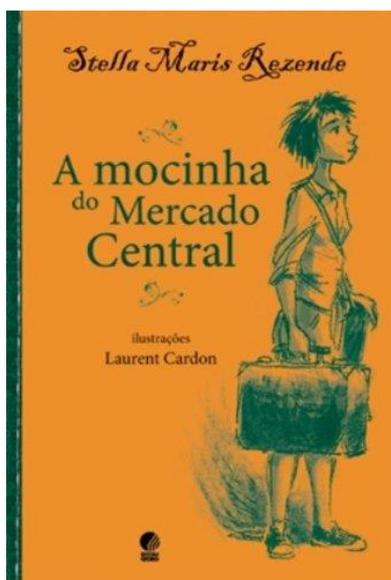
**Objetivo:** Apresentar fisicamente a obra, chamando a atenção para os elementos paratextuais, incitando os alunos para a construção de hipóteses de leitura.

**Importante!!!**

Nesta etapa é fundamental que os alunos tenham a obra em mãos para que seja feita a exploração do exemplar.

**Atividade 4:** Fazer a exploração (oral) dos elementos paratextuais da obra em interação com a turma. Chamar a atenção dos alunos para:

**a) Capa:** levar o aluno a observar o projeto gráfico (cor, estilo das letras, ilustração, etc.), os nomes da autora e ilustradora, título da obra.



Fonte – Livraria Cultura<sup>22</sup>

**b) Orelha:** esclarecer para o aluno que aqui o escritor Jacob Pinheiro Goldberg faz uma apreciação crítica sobre a obra e, concomitantemente, tenta seduzir o leitor para a sua leitura.

#### Sugestão...

Aqui, professor, você poderá aproveitar o tom positivo do escritor sobre a obra e explicitar aos alunos os motivos que levaram à sua seleção.

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.livrariacultura.com.br/p/livros/teen/literatura/a-mocinha-do-mercado-central-22620843>.

**c) Folha de rosto:** destacar para o discente que a folha de rosto do livro em estudo além de apresentar novamente o título e a ilustração (igual ao da capa), no verso traz a ficha catológica da obra (autoria, título, editora, ilustrador, ano da edição, local de publicação), bem como outras informações, como: dados da equipe editorial.

#### Docente...

Neste momento, você poderá também ressaltar uma informação importante apresentada na folha de rosto, a das premiações que a obra já recebeu (Prêmio Jabuti de melhor livro juvenil e melhor livro do ano – Ficção, e Prêmio de Literatura João de Barro – Categoria juvenil).

**d) Epígrafe:** ressaltar que há duas epígrafes na obra – “Sob a pele das palavras há cifras e códigos”, de Carlos Drummond de Andrade, e “Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos”, de José Saramago. A partir da leitura das epígrafes, incitar os alunos a estabelecer possíveis relações com o romance, uma vez que este elemento textual pode servir como tema ou assunto a ser abordado na obra literária.

**e) Prefácio:** realizar a leitura com a turma. O escritor do prefácio é o ator e diretor de cinema Selton Mello que, por sua vez, torna-se personagem da obra. Ele sinaliza alguns elementos que estão no romance e o faz de forma poética e terna, cativando e seduzindo o leitor para adentrar-se no mundo ficcional do romance: “E eu vi um mundo inteiro lá dentro. Para um sonhador, isso não foi pouca coisa” (2011, p.11).

**f) Outro paratexto:** na última página da obra há uma breve biografia da autora. Dessa forma, pode-se destacar os principais aspectos da sua biografia e da sua produção literária. Sugere-se apresentar uma fotografia para que os alunos a conheçam.

#### Uma outra possibilidade...

Neste momento, sugere-se, ainda, apresentar um vídeo na qual a própria autora lê o trecho inicial da obra e ainda faz uma breve apresentação, incitando seus leitores a conhecerem esse “livro mágico”, como ela própria afirma. O vídeo intitula-se “A Fada das Palavras em *A mocinha do Mercado Central 01*” e está disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=HBbK3mVhKws>



Fonte: Site da autora<sup>23</sup>

#### Ou ainda...

Pode-se acessar o *site* da autora para a turma. Lá constam dados sobre ela: biografia, bibliografia, resenhas, fotos, entre outros. Acesse em:

<http://www.stellamarisrezende.com.br/>

**g) Contracapa:** destacar a cor de fundo da contracapa, bem como o texto que ali está, pois é uma breve apresentação da obra, cujo autor é o professor e escritor Ricardo Benevides.

**Atividade 5:** Após a exploração dos elementos paratextuais, trazer algumas questões para reflexão e debate:

1. Considerando os elementos externos da obra, por que, na sua opinião, a obra tem como título **A mocinha do Mercado Central**?
2. Como você imagina essa personagem? (Características físicas, gostos, personalidade, etc.).
3. Você sentiu vontade de ler a obra? Por quê?

**Ainda nesta etapa ....**

**Atividade 6:** Pedir para os alunos anotarem as respostas das perguntas acima, para que, durante a leitura da obra, possam verificar se as hipóteses se confirmaram ou não. Além disso, registrar se sua opinião em relação à questão 3 modificou-se (se agora continua ou não tendo vontade de ler a obra).

---

### TERCEIRA ETAPA: Leitura

#### “Visitando o mundo de Maria Campos”

---

<sup>23</sup> Site: <http://www.stellamarisrezende.com.br/>

Nesta etapa, o professor poderá estabelecer o prazo de leitura do romance, que deverá ser realizada extraclasse. Por ser tratar de uma narrativa longa, o livro pode ser lido em duas etapas, com prazo de sete dias entre cada uma: primeiro intervalo da página 13 a 58 e, segundo, da 59 a 111.

**Professor...**

Faz-se necessário também apresentar aos alunos a atividade de checagem de leitura que será desenvolvida no primeiro intervalo de leitura (atividade 8). Sendo assim, os alunos deverão ler o número de páginas solicitado. Além disso, explicar que a leitura do romance será realizada extraclasse.

**Avaliação:** Faz-se necessário solicitar aos alunos um diário de leitura no qual eles farão o registro sobre suas impressões de leitura, dúvidas de vocabulário, estrutura da narrativa, etc. Entende-se que problemas de compreensão leitora são determinantes para a fruição da obra. Por isso, os alunos serão convocados a anotar suas dúvidas para posterior esclarecimento: forma de estimulá-los a monitorar a própria leitura e a buscar soluções para seus problemas. A cada intervalo de leitura, sugere-se que o docente faça a verificação desses diários, a fim de acompanhar o processo de leitura dos alunos. Além disso, faz-se relevante oportunizar momentos, ao longo da sequência didática, para que os discentes exponham suas impressões (registradas) sobre a obra.

**Professor...**

Explicar ao aluno que o uso do diário de leitura se fará paralelamente às etapas da Sequência Expandida. Desse modo, professor, sugere-se colar no diário dos discentes as questões orientadoras, para que possam ser respondidas considerando os prazos de leitura estabelecidos. As anotações dos alunos deverão ser socializadas com a turma a cada intervalo de leitura, e você, docente, poderá fazer as mediações necessárias considerando aspectos relevantes no romance, como composição e estrutura da narrativa, a condução do enredo para tratar de temas ligados ao universo juvenil, à construção da identidade da protagonista, ao papel e lugar da mulher na sociedade, bem como à violência contra a mulher, entre outros aspectos que ajudem a refletir sobre a obra.

---

**PRIMEIRO INTERVALO DE LEITURA:****“Cada nome tem a sua magia”**

---

**Duração:** 7 aulas.

**Objetivos:** Verificar a compreensão dos capítulos iniciais da obra (primeiro ao sexto capítulos).

Oportunizar que os alunos compartilhem suas impressões de leitura sobre o romance.

Estimular a criatividade do aluno por meio da criação de títulos para os capítulos do livro.

Relacionar a obra com a realidade do aluno.

Estabelecer diálogo textual com **A mocinha do Mercado Central**, a partir do conto “Porém, igualmente”, de Marina Colasanti.

**Atividade 7:** Oportunizar que os alunos compartilhem suas impressões de leitura sobre a obra, as quais estão dispostas no diário de leitura.

**Aluno ....**

Considerando a leitura dos primeiros capítulos da obra, reflita sobre as questões abaixo e registre suas impressões e opiniões no diário de leitura. Você não precisa seguir a ordem das questões quando for responder a elas. Tais questionamentos auxiliarão a pensar sobre o romance. Após cada compartilhamento, deve voltar ao diário de leitura e registrar se mudou de opinião sobre o enredo ou conteúdo temático, se os demais discentes mencionaram outras questões importantes sobre o romance que você não tenha pensado sozinho.

- O que sentiu ao ler esses capítulos iniciais (angústia, tristeza, alegria, interesse, curiosidade, etc.)? Justifique.
- Qual é a sua opinião sobre a linguagem empregada pela autora (inovadora ou não, de fácil ou de difícil entendimento, apresenta expressões típicas de alguma região do Brasil)?
- Você teve alguma dúvida quanto ao vocabulário? Se sim, quais?
- Surgiram outras dúvidas? O que fez para saná-las?
- Você considera que o fato de uma pessoa viajar para vários lugares, batizar-se com outros nomes, vivenciar novas experiências, como a protagonista, pode ocasionar amadurecimento? Justifique.
- A partir da leitura desses primeiros capítulos da obra, você identificou algo comum com a sua vida e/ou de alguém que você conhece? Explique.
- A protagonista é fruto da violência vivenciada por Bernardina, sua mãe. Que ato violento ela sofreu? Como esse fato é apresentado na obra?
- Qual é a sua opinião sobre a violência ainda enfrentada por mulheres, como a vivida pela personagem Bernardina?
- Até esta etapa de leitura da obra, há algo de que não gostou? O quê?
- A leitura destas páginas fez com que você se lembrasse de algum filme, música, outras obras e/ou personagens? Em caso afirmativo, qual é a semelhança?
- O que você espera dos próximos capítulos?
- Você se surpreendeu com a obra? Por quê?

- A obra fez você refletir sobre algo da sua vida? Explícite.
- Você acha que as ilustrações têm relação com o texto verbal? Elas auxiliaram na sua compreensão da narrativa? Por quê?
- A conduta do narrador permitiu que você, enquanto leitor, fosse inserido na história; proporcionou que conhecesse os sentimentos e/ou pensamentos de Maria Campos; convidou-o a imaginar fatos, situações vivenciadas pelos personagens do texto narrativo? Explique.

**Atividade 8 (checagem de leitura):** Após o compartilhamento das impressões dos alunos sobre os capítulos iniciais do romance, solicitar que os discentes elaborem outros títulos para os capítulos lidos, bem como justifiquem a escolha dos novos títulos (por escrito, no diário de leitura); esta atividade deverá ser realizada extraclasse. No caso deste intervalo de leitura, seriam os capítulos “A ideia”, “Estátua de mãe”, “A entojada e a idiota”, “Noite e dias difíceis”, “O perigo e a proteção” e “O décimo sétimo andar”. A seguir, os alunos deverão socializar, oralmente, com a turma os novos títulos da obra e suas justificativas.

**Atividade 9:** Entre os títulos dos capítulos, retomar as justificativas dos alunos para a alteração do título “Estátua de mãe”. Chamar a atenção deles para o fato de que é a lembrança do crime, abuso sexual dentro do ônibus, que deixa a mãe de Maria Campos como uma “estátua”. Em seguida, entregar aos alunos o miniconto (impresso) de Marina Colasanti, “Porém, igualmente”<sup>24</sup>. Após a leitura do texto, estabelecer relações entre o conto e o capítulo da obra em questão, a fim de oportunizar que os alunos posicionem-se e argumentem em relação às situações vivenciadas pelas personagens Bernardina e D. Eulália, instigados por meio das seguintes reflexões que serão discutidas, oralmente, pelo docente com a turma:

1. Em relação à temática, há alguma proximidade entre o conto e o segundo capítulo de **A mocinha do Mercado Central**? Justifique.
2. Quanto ao espaço em que se dão as narrativas, há algo em comum? Explique.
3. Em relação às personagens, como é a postura de Bernardina e D. Eulália diante da situação de violência vivenciada?
4. Há semelhanças ou diferenças em relação à linguagem empregada para narrar os acontecimentos no conto e no capítulo do romance em questão? Explique.
5. Tendo em vista que Bernardina é revelada no decorrer da obra como “A que é firme, resistente” (REZENDE, 2011, p.27) e D. Eulália como aquela que é “santa” e “anjo”, justifique estas representações considerando as obras em questão.

<sup>24</sup> O conto pode ser acessado em: <http://insercaoliteraria.blogspot.com.br/2015/05/porem-igualmente.html>.

6. Qual é a sua opinião em relação à atitude de superação de Bernardina e a de passividade de D. Eulália? Disserte a respeito.

**Atividade 10:** Organizar a turma em 4 grupos. Cada um deles deverá escolher dois personagens para fazer uma entrevista imaginária – um do conto “Porém, igualmente” e outro, dos capítulos lidos do romance. O professor precisa esclarecer que um dos personagens será o entrevistador e o outro, o entrevistado. Além disso, elucidar que a entrevista a ser elaborada deverá conter seis questões e respectivas respostas e que cada grupo deverá apresentá-la para a turma; dois alunos simularão a entrevista de seu grupo, um será o personagem entrevistador e o outro, o personagem entrevistado (Cosson, 2007). Destaca-se que, antes da elaboração das perguntas, faz-importante o professor apresentar uma entrevista para a turma<sup>25</sup> e explicar as especificidades deste gênero textual.

**Professor...**

Ao apresentar a entrevista sugerida, sugere-se chamar a atenção dos discentes para o assunto, tendo em vista que a entrevista foi produzida em 2016, ano em que a **Lei Maria da Penha** completou dez anos.

### Refletindo sobre o Gênero Textual Entrevista...

A entrevista apresenta variados eventos que se realizam como gêneros (ou subgêneros); é o caso, por exemplo da entrevista jornalística e/ou entrevista científica. Entretanto, nota-se uma estrutura geral, comum a todos eles, que é a marcada por perguntas e respostas. Dessa forma, pode-se dizer que o modelo canônico é composto de, pelo menos dois indivíduos: o entrevistador, responsável pelas perguntas, e o entrevistado, responsável pelas respostas.

É o entrevistador quem abre e fecha a entrevista. Na abertura de uma entrevista oral, o entrevistado é apresentado a partir de seus dados biográficos e a razão para a realização da entrevista é explicitada. No término da entrevista há, às vezes, uma última pergunta para finalizar o assunto ou um resumo do que foi dito. Quando a entrevista é escrita (publicada em jornais, revistas), há normalmente algumas linhas ou parágrafos que introduzem o entrevistado e contextualizam a entrevista, mas não há um desfecho propriamente dito.

Embora o crédito seja dado à pessoa que fez a entrevista (ou no começo ou no fim), raramente o nome dessa pessoa é usado na apresentação da entrevista. Algumas revistas colocam seu nome em vez do nome do entrevistador; outros, o nome do artista entrevistador (quando não é um jornalista). Os papéis do entrevistador e entrevistado são destacados pelo uso de recursos gráficos (negrito ou itálico, por exemplo), não identificando, na maioria das vezes, cada um deles explicitamente.

<sup>25</sup> Sugestão de entrevista: “Lei Maria da Penha”, acesso do vídeo em: <https://www.youtube.com/watch?v=kMb5pkdnDpg>.

As informações obtidas do entrevistado podem servir a vários fins, sendo que a linguagem utilizada varia de acordo com o público-alvo, também com o propósito e tópico da entrevista. Geralmente, a entrevista apresenta um título, mas quando publicada em revistas, a maioria apresenta uma seção de entrevistas”, em outras, são utilizados diferentes títulos para sugerir a seção em que se insere.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In. DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Editorial, 2010. p.195-208.

#### **Professor...**

Ao longo desta Sequência Expandida de leitura literária, faz-se importante que toda produção textual seja analisada linguisticamente por você. Sugere-se verificar, ainda, se os alunos obedeceram às especificidades dos gêneros textuais. Em seguida, tais produções podem ser devolvidas aos alunos para que façam, se necessário, a reescrita do texto, que deverá ser realizada extraclasse e, posteriormente, inseridas no *portfolio*.

**Atividade 11:** Considerando a simbologia e o significado dos nomes na construção da obra, solicitar que os alunos pesquisem, extraclasse, os significados dos seus nomes. Em seguida, deverão estabelecer relação entre o seu nome e sua personalidade; atividade que deverá ser registrada no diário de leitura. Professor, faz-se relevante esclarecer aos discentes que as pesquisas serão socializadas com a turma, na aula seguinte.

#### **Professor...**

Você poderá sugerir aos alunos que a pesquisa seja realizada pela internet no *site*: <https://www.dicionariodenomespropios.com.br/>

---

## **SEGUNDO INTERVALO DE LEITURA:**

### **“Nas páginas das almas”**

---

**Duração:** 7 aulas.

**Objetivos:** Averiguar a compreensão dos alunos sobre o romance (do sétimo ao nono capítulos).

Identificar e conceituar o que é a intertextualidade.

Refletir sobre as relações intertextuais presentes na obra e os efeitos de sentido gerados por este recurso expressivo.

**Atividade 12:** Socialização da atividade sobre o significado do nome e relação com a personalidade do aluno.

**Atividade 13 (checagem de leitura):** A fim de diagnosticar a compreensão dos alunos em relação à leitura solicitada, será realizada uma dinâmica. Organizar a turma em dois grupos. Dentro de uma caixa estarão algumas perguntas relacionadas a estes capítulos do romance. Cada grupo, alternadamente, deverá retirar uma pergunta e respondê-la. Caso o grupo não saiba ou erre a resposta, a outra equipe terá a chance de responder a ela. O grupo que tiver o maior número de acertos terá uma premiação. O outro grupo também será premiado pela participação e empenho na realização da atividade.

**Sugestões de questões:**

1. Maria Campos, personagem principal, adquire nomes em cada lugar que passa. Ao chegar em Belo Horizonte (Minas Gerais), qual é o novo nome da personagem? E o que ele significa?
2. No sexto capítulo, o narrador do romance menciona que a protagonista sentiu saudades de um rapaz da praça Raul Soares. Quem é este rapaz? E o que ele fazia na praça?
3. A protagonista, em Belo Horizonte, hospeda-se no apartamento da tia. Qual era o lugar do apartamento preferido dessa tia (“tia Marta”)? Por quê?
4. Em sua passagem por Belo Horizonte, a tia da protagonista sugeriu para a personagem que a nova aventura fosse no Rio de Janeiro, lugar no qual tinha um apartamento. Entretanto, a tia faz-lhe um pedido. Qual foi o pedido? A protagonista realizou-o? Explique.
5. No primeiro passeio no calçadão de Copacabana (Rio de Janeiro), o trabalho inusitado de um homem chamou a atenção da protagonista. Como era este trabalho?
6. Onde a protagonista encontrou emprego no Rio de Janeiro?
7. Em determinado trecho do sétimo capítulo, a protagonista diz ser filha da covardia e do perdão. Por quê? E como ela se sentia com isso?
8. No sétimo capítulo, o narrador conta que Bernardina, mãe da protagonista, deu o nome de “Maria” à protagonista em homenagem a alguém muito especial? Quem? Explique.
9. No final do sétimo capítulo, a protagonista encontra-se com o ator do filme **Lisbela e o prisioneiro**, por quem diz ser apaixonada. Quem é este ator? E como foi este encontro?
10. Nos capítulos da obra há referências a estátuas, sobretudo de escritores, mas também a filmes e a pontos turísticos do Rio de Janeiro. Cite pelo menos uma referência de cada categoria.

**Atividade 14:** Oportunizar que os alunos apresentem (oralmente) suas impressões sobre o romance, registradas no diário de leitura.

Caro estudante...

Continue registrando suas impressões e opiniões sobre o romance, no diário de leitura, a partir dos questionamentos abaixo. Lembre-se de que não precisa seguir a ordem das questões quando for responder a elas e que, após o compartilhamento, deve voltar ao diário de leitura e registrar se mudou de opinião sobre o enredo ou conteúdo temático, se os demais discentes mencionaram outras questões importantes sobre o romance que você não tenha pensado sozinho.

- O que você achou do final do romance?
- Para você, o desfecho da obra constituiu-se como algo previsto ou inesperado? Por quê?
- A narrativa é composta de enredos menores independentes, dentro, entretanto, de um enredo maior sobre Maria, a protagonista. Você considera esse recurso utilizado pela autora interessante? Por quê?
- No romance lido, você teve alguma dificuldade? Se sim, quais? Procurou saná-las de que maneira?
- Você considera que o título da obra, **A mocinha do Mercado Central**, sugere a relação existente entre personagem e espaço? Explique. Lembre-se de que a protagonista ao longo do romance conhece variados e diferentes lugares.
- Dos capítulos lidos, há algo que tenha chamado a sua atenção de forma positiva ou negativa? O quê?
- O espaço da narrativa é urbano. Você já conhece e/ou tem vontade de conhecer algum dos lugares visitados por Maria Campos?
- Você acha que as ilustrações têm relação com o texto verbal? Elas auxiliaram na sua compreensão da narrativa? Sim ou não? Por quê?
- De qual capítulo e personagem você mais gostou? E de que menos gostou? Explique.
- Existe algo na obra (atitude de alguém, acontecimento, desfecho) que você não concorde? Justifique.
- Em relação ao tempo da narrativa, as experiências vivenciadas por Maria transcorreram de modo linear (ordem em que os fatos ocorreram) ou tem uma ordem determinada pela memória do narrador? Explique.
- Você gostaria de mudar algo na narrativa do romance? O quê?
- Após a leitura, você conseguiu identificar quem é o narrador do romance? Explícite.
- A conduta do narrador permitiu que você, enquanto leitor, fosse inserido na história; proporcionou-lhe que conhecesse os sentimentos e/ou pensamentos de Maria Campos; convidou-o a imaginar fatos, situações vivenciadas pelos personagens do texto narrativo? Explique.
- Você se surpreendeu com a obra? Por quê?
- A obra o fez refletir sobre algo da sua vida? Explícite.

**Atividade 15:** A obra está “recheada” de intertextos e, por isso, há diálogos recorrentes com outros textos, conversas com outros mundos, conexões com outros personagens, histórias, vidas, sentimentos, etc. Desse modo, o leitor percorre diferentes períodos da História Literária Brasileira, como pela década de 30, com Carlos Drummond de Andrade, pela década de 50, com Clarice Lispector, bem como da Literatura Portuguesa, com o poema “Não sei quantas almas tenho”, de Fernando Pessoa. Tendo em vista que no romance o poema de Fernando Pessoa está fragmentado (p.81-82), o texto<sup>26</sup> será entregue para que os alunos possam fazer a

<sup>26</sup> O professor poderá acessar o poema (escrito) em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/fpesso35.html>

sua leitura integral e ainda ouvir o vídeo do poema<sup>27</sup> (declamado por Juca de Oliveira). Em seguida, serão realizados alguns questionamentos sobre o poema, a fim de instigar os alunos para alguns dos seus aspectos, como o conteúdo e os recursos expressivos empregados, bem como levá-los a refletir sobre o processo heteronímico.

### Para Pensar...

Fernando Pessoa criou diferentes personagens para expressar o que sozinho não conseguiria: as diferentes observações e sensações que criava para o mundo no qual vivia.

Refletindo o momento histórico da época – a desestruturação do mundo na Primeira Guerra Mundial, a instabilidade em Portugal pela mudança do regime político, as diferentes formas de expressão cultural apresentadas pelas vanguardas – Fernando Pessoa multiplicou-se em heterônimos variados, entre os quais destacam-se três: o mestre bucólico (Alberto Caeiro), o neoclássico estóico (Ricardo Reis) e o escritor futurista (Álvaro de Campos).

São três personalidades que se complementam em muitos aspectos. Caeiro, o Pai, com a sabedoria e a calma invejadas por seus dois irmãos heterônimos, aquele cuja poesia mais se aproximou de Fernando Pessoa, por encontrar no sentir a base mais sólida de se viver. Ricardo Reis, o epicurista triste, de tradição clássica, ligado à mitologia pagã, para quem a emoção podia ser controlada pela razão, com poesia refinada, concisa, linguagem trabalhada e vocabulário rebuscado. E Álvaro de Campos, o mais ligado à tendência futurista, engenheiro formado, cuja poesia apresentou três fases: a primeira influenciada pelo simbolismo com métricas, rimas, etc.; a segunda, desprovida dos resquícios do simbolismo e, por isso, marcada por versos livres e longos e a oralidade; e, a terceira, ligada ao descontentamento com a vida e com o mundo.

ÍTALO, Puccini. O modernismo Português e Fernando Pessoa. **Mafuá**, Santa Catarina, n.09, p.01-20, 2008.

Com os heterônimos, Fernando Pessoa criou desdobramentos de personalidade, com história e pensamentos próprios:

- a) Ricardo Reis nasceu em 1887. É médico, moreno, monarquista, de formação clássica. Seu estilo é erudito, neoclássico, com sintaxe fortemente trabalhada. Usa com frequência a mitologia e as máximas horácianas (*carpe diem*). É racional, mas sofre por saber que não é eterno.
- b) Alberto Caeiro nasceu em 1889. Viveu quase toda a sua vida no campo, sem ter tido formação profissional. Apresentava estatura média, loiro, olhos azuis, órfão de pai e mãe, estudou apenas até o primário e morreu tuberculoso. Quanto à sua obra, marca-se pela ingenuidade e simplicidade, pelos versos livres, pelo amor à natureza e à vida rústica. Percebe o mundo pelos sentidos e recusa explicações filosóficas sobre ele.
- c) Álvaro Campos nasceu em 1890. Era engenheiro naval, alto magro, cabelos lisos. Estudou na Escócia. É o poeta do século XX, deslumbrado com os avanços da máquina, com o progresso, com a civilização. É cheio de vitalidade, mas revela angústia do homem de seu tempo e a crise de valores espirituais.

CASTRO, Maria Conceição. Modernismo em Portugal. In. \_\_\_\_\_. **Língua & Literatura**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 1998. p.380-383.

<sup>27</sup> O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=behpJofcAjw>.

Fernando Pessoa incorporou artisticamente as formas líricas da tradição poética portuguesa, no entanto, deu a elas uma nova forma. Sua obra evoluiu do saudosismo (entrou nesse movimento para superá-lo) para o sensacionismo, passando pelo paulismo, futurismo e interseccionismo. É uma poética experimental, na qual o poeta desdobra-se em várias “máscaras”. Em uma delas, Fernando Pessoa “Ele mesmo” constrói a chamada obra ortônima, assinada pelo próprio escritor. As outras “máscaras” constituem a obra heteronímica. A poesia ortônima de Fernando Pessoa está mais próxima da tradição literária portuguesa do que os de seus heterônimos. Entre seus heterônimos estão Alberto Caeiro, cuja poética faz o registro das sensações, sem a mediação do pensamento. Já Ricardo Reis coloca o pensamento como fator inerente à criação artística e, por fim, Álvaro Campos que, inicialmente foi decadente-simbolista, ingressou, posteriormente, no Modernismo por influência de seu “mestre”, Caeiro. O sensacionismo de Álvaro Campos é o mais autêntico dos heterônimos.

ABDALA JÚNIOR, Benjamin. PASCHOALIN, Maria Aparecida. **História Social da Literatura Portuguesa**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990. p.138-146.

Reflexões sobre o poema “Não sei quantas almas tenho”, de Fernando Pessoa

1. Leia com atenção os versos a seguir:

“Não sei quantas almas tenho.

Cada momento mudei.

Continuamente me estranho.

Nunca me vi nem acabei”.

Nestes versos o eu lírico demonstra um certo incômodo, qual? Explique.

2. Na última estrofe do poema, o eu lírico faz uma pergunta a si mesmo. A qual (is) motivo(s) se pode atribuir tal questionamento?

3. O poema é permeado por muitos recursos expressivos, entre eles a assonância, que se define por possuir semelhança ou igualdade de sons. Identifique e transcreva os versos em que esse recurso aparece e apresente a função exercida por ele no poema.

4. Observa-se que o eu lírico apresenta uma relação antagônica com o mundo, que se expressa por meio da antítese – recurso que consiste na aproximação de palavras e/ou expressões que expressam significados opostos. Identifique as antíteses presentes no poema e discuta o efeito de sentido por elas gerado.

5. Considerando que Fernando Pessoa criou variados heterônimos, isto é, seres com personalidades e produção literária diferentes, acha que este aspecto possui relação com o romance? Justifique.

6. Releia a segunda estrofe do poema. No segundo verso deste trecho, afirma o eu lírico: “Torno-me eles e não eu”. A quem o eu lírico poderia estar se referindo ao utilizar o pronome “eles”?

7. O eu lírico demonstra ser e/ou estar solitário? Transcreva os trechos correspondentes.

8. O poema é permeado por metáforas, que consiste em uma figura de linguagem que transporta a palavra (ou expressão) do seu sentido literal para o sentido figurado, a partir da alteração de sentido estabelecida pela comparação implícita, de dois termos. Releia o poema e indique em quais versos há a presença da metáfora. Também explique quais comparações são realizadas pelo eu lírico nestes versos.

**Atividade 16:** A partir da análise do poema, que faz intertexto com o romance, apresentar o conceito de intertextualidade, a fim de levar os alunos a compreender a

importância deste conceito para a compreensão global da obra. Para tanto, sugerem-se algumas perguntas que provoquem os alunos a refletir sobre os efeitos de sentido gerados por este recurso formal adotado pelo autor que, por sua vez, propicia que percebam a diferença entre texto literário e não literário.

### Entendendo o que é a intertextualidade...

A intertextualidade é o diálogo entre textos, a citação de um texto por outro. A percepção das relações intertextuais, das referências de um texto a outro, depende do repertório de leitura do leitor, do seu acervo de conhecimentos e de outras manifestações culturais. A intertextualidade pode ser feita de maneira implícita ou explícita. Quando um texto estabelece uma relação direta com o outro texto de origem, retomando passagens, apresentando elementos que identificam o texto de origem, é feito de maneira explícita. É implícita quando o escritor não indica o autor e a obra de onde são retiradas as passagens citadas, pois pressupõe que o leitor compartilhe com o escritor o mesmo conjunto de informações a respeito das obras que compõem um determinado universo cultural.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. As relações entre textos. In: \_\_\_\_\_. **Para entender o texto: leitura e redação**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994. p.19-20.

Alicerçada nas concepções de Mikhail Bakhtin, as **Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa do Paraná** (2008) consideram que todo texto é articulação de discursos, vozes que se materializam e, por isso, ato humano, pois linguagem em uso efetivo. Dessa forma, o texto não é objeto fixo de um dado momento no tempo, já que lança seus sentidos no diálogo intertextual, isto é, o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos, estabelecendo, desse modo, relações dialógicas. O diálogo é compreendido pelo estudioso em um sentido mais amplo, entendendo-o como toda comunicação verbal.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

As acepções sobre a intertextualidade encontraram-se prefiguradas nos ideários de Mikhail Bakhtin. Na concepção do filósofo, todo discurso constitui-se perante o outro e não sobre si mesmo. Na voz de qualquer falante sempre encontramos a voz do outro, pois é o “outro” que nos define, que nos completa, tendo em vista que o discurso nunca está completo, apresenta “brechas” que terão que ser preenchidas por outrem. Desse modo, todo enunciado é composto por concepções dialógicas. Assim, nenhum enunciado é livre, pois sempre há vozes dialogando em sua constituição interna. Essas vozes podem ser sociais ou individuais. Entretanto, foi Julia Kristeva quem cunhou o termo intertextualidade. Na concepção da pesquisadora para que ocorra intertextualidade, faz-se necessário que o leitor possa identificar, reconhecer a presença de outros textos, denominados intertextos, e estabelecer relações entre eles, texto e intertexto.

FREITAS, Antonio Carlos Rodrigues. O desenvolvimento do conceito de intertextualidade. **Revista Icarahy**, Rio de Janeiro, n.06, p. 27-42, 2011.

1. Por que o poema do autor, citado na obra de Stella Maris Rezende, tem presença marcante na construção da personagem principal do romance?
2. Quais as semelhanças e diferenças podem ser estabelecidas entre o eu lírico do poema de Fernando Pessoa e a personagem protagonista de Stella Maris Rezende? Explique.
3. O eu lírico do poema apresenta diversas almas. Em relação à protagonista do romance, pode-se dizer que ela também adquiriu outras almas? Justifique.
4. A utilização de intertextos, como o poema de Fernando Pessoa, é um dos recursos empregados na obra literária. Você considera que a utilização deste recurso auxilia o leitor a construir sentidos sobre a obra? Por quê?

**Atividade 17:** Explorar o conceito de intertextualidade com os alunos, chamando a atenção para outros intertextos presentes na obra, como **As mil e uma noites** (p.33); frase de Otto Lara Resende (p.78); filme da série Harry Potter (p.79); obra **O príncipe e o sabiá**, de Otto Lara Resende (p.88); alusão à personagem Marília de Dirceu (p.94); poema de Clarice Lispector, “Liberdade é pouco”, (p.103); poema “Preso à minha classe e a algumas...”, de Carlos Drummond de Andrade (p.109). Depois, organizar a turma em cinco grupos. Cada grupo ficará responsável em pesquisar (extraclasse) cada um destes intertextos (poemas, filme, etc.), cujo objetivo não é apenas estabelecer uma relação de aproximação com **A mocinha do Mercado Central**, mas sobretudo verificar os efeitos de sentido que estes intertextos geram na obra. Os grupos deverão registrar esta atividade no diário de leitura e apresentar no próximo encontro.

---

#### **QUARTA ETAPA: Primeira interpretação**

##### **“Eu e a mocinha do Mercado Central”**

---

**Duração:** 2 aulas.

**Objetivo:** Verificar a apreensão global do aluno sobre a obra.

**Atividade 18:** Apresentação da atividade da aula anterior sobre as relações e efeitos de sentidos entre a obra e os intertextos.

**Atividade 19:** Entregar aos alunos a resenha<sup>28</sup> do livro **Capitães de Areia**, de Jorge Amado. A partir de uma leitura reflexiva sobre o texto, sugere-se que o professor destaque as especificidades da resenha crítica, tais como: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte e veículo, tema, estrutura e linguagem.

### Refletindo sobre as especificidades da resenha crítica...

A resenha é um texto discursivo que combina apresentação das características essenciais de uma dada obra (filme, livro, peça de teatro, etc.), com comentários e avaliações críticas sobre sua qualidade.

Os resenhistas, além de caracterizar sucintamente a obra analisada, apresentam juízos de valor<sup>29</sup>, oferecendo ao leitor uma avaliação mais geral da qualidade e da validade dessa obra. Por este motivo, as resenhas são textos argumentativos, uma vez que os juízos de valor devem vir acompanhados de argumentos que os sustentem.

Esse tipo de texto encontra-se em diferentes contextos de circulação, como em revistas semanais, jornais diários, portais da *internet*, *sites*, *blogs*.

O perfil dos leitores varia tanto quanto as obras resenhadas. Procuram ler resenhas de livros aquelas pessoas que gostam de ler e procuram informações mais detalhadas sobre os lançamentos de livros. Por isso, o público leitor apresenta uma característica em comum: deseja não só a descrição de uma determinada obra, mas também uma opinião sobre a sua qualidade. A linguagem utilizada será influenciada pelo público-leitor a que ela se destina.

A estrutura da resenha associa informações, argumentos e juízos de valor:

- O título deve informar o leitor sobre o tema da obra. A identificação do autor da resenha (pode vir antes do texto ou depois do final).
- A Introdução apresenta o contexto no qual a obra resenhada se insere. O autor traz informações básicas (título, autor, editora, número de páginas, etc.). Entre estas informações uma descrição resumida do conteúdo da obra. O autor também pode inserir juízos de valor.
- No desenvolvimento há a expansão do contexto mais geral da obra resenhada, o que significa a inserção de mais ponderações/avaliações sobre a obra. O resenhista pode, por exemplo, trazer uma outra obra para comparar, sendo que as considerações apresentadas são sustentadas pelo juízo de valor, bem como pela utilização de argumentos que assegurem esta avaliação sobre a obra e orientem o leitor sobre sua qualidade.
- A Conclusão da resenha é a reafirmação da avaliação feita sobre a obra resenhada.

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. Resenha. In:\_\_\_\_\_. **Produção de texto: interlocução e gêneros**. São Paulo: Moderna, 2007. p. 246-249.

<sup>28</sup> O texto em estudo pode ser acessado em: <http://www.saojose.com.br/index.php/8-o-colegio/noticias/56-resenha-literaria-do-livro-capitães-da-areia-de-jorge-amado>

<sup>29</sup> O “juízo de valor” refere-se ao julgamento que expressa uma apreciação, uma avaliação ou uma interpretação sobre a realidade. Os “juízos de valor” se opõem aos “juízos de fato”, que dizem o que são, como são e por que são. Se dizemos, por exemplo, “Está chovendo”, estamos enunciando um acontecimento constatado por nós. Manifestamos, portanto, um “juízo de fato”. Se, porém, dizemos “A chuva é triste”, passamos da constatação à interpretação de um fato, porque avaliamos subjetivamente. Manifestamos, neste caso, um “juízo de valor”. Cf: **Produção de texto: interlocuções e gêneros**, de Maria Luiza Abaurre e Maria Bernadete M. Abaurre (2007).

**Atividade 20:** Solicitar que os alunos produzam uma resenha crítica sobre a obra, **A mocinha do mercado central**, considerando as especificidades do gênero textual. A resenha poderá conter no mínimo 20 e no máximo, 30 linhas. Conforme Cosson (2007), esta atividade deverá ser realizada em sala de aula.

---

### QUINTA ETAPA: Contextualizações

#### “Condição da mulher: ampliação do horizonte de leitura”

---

**Duração:** 4 aulas.

**Objetivos:** Aproximar a obra ao tempo presente da leitura.

Relacionar temas abordados no romance ao contexto atual do aluno, objetivando a sua humanização.

Refletir sobre a crítica existente sobre o romance de Stella Maris Rezende, de modo a que favoreça a ampliação do horizonte de leitura da turma.

Entre as contextualizações propostas por Cosson (2007), cuja finalidade é ampliar o conhecimento iniciado com a leitura literária de **A mocinha do Mercado Central**, selecionou-se as Contextualizações Presentificadora, Temática e Crítica.

**Atividade 21:** Nesta etapa, sugere-se que a turma seja dividida em três equipes e cada uma ficará responsável pela realização de uma contextualização. Professor, você poderá levar a turma ao laboratório de informática para que se inicie a realização das pesquisas e combinar que elas poderão ser finalizadas extraclasse. Além disso, faz-se importante explicitar que todas as contextualizações deverão ser apresentadas aos demais alunos na aula seguinte. O professor pode solicitar a elaboração de *slides* ou cartazes para a exposição dos assuntos pesquisados pelos grupos. Após cada apresentação, faz-relevante oportunizar espaço para perguntas, discussões e/ou dúvidas sobre os temas abordados.

#### **Professor...**

Considerando que para as apresentações os grupos utilizarão cartazes ou *slides* que serão expostos para o restante da turma, bem como para a comunidade escolar, o

professor poderá chamar a atenção para o tamanho das letras, imagens, gráficos, etc., de modo que as informações possam ser compreendidas. Exemplo: As frases devem ser claras e curtas remetendo ao conteúdo a ser explanado, e conter um título que desperte a atenção do leitor.

**a) Contextualização Presentificadora:** “[...] busca correspondência da obra com o presente da leitura. Trata-se, por assim dizer, de uma atualização” (COSSON, 2007, p. 89).

**Grupo 1:** Considerando que Maria Campos, a protagonista do romance, encontra um trabalho diferente em cada lugar que passa, propor a releitura dos trechos em que este aspecto da obra é apresentado. Em seguida, solicitar aos alunos uma pesquisa sobre a mulher no mercado de trabalho, observando as profissões mais exercidas, locais de trabalho, preconceitos quanto ao gênero feminino, como diferença salarial, menor número de cargos de liderança, a formalização do trabalho realizado, quando comparados ao gênero masculino, etc. O grupo poderá trazer nos cartazes ou nos *slides* imagens, fotos, dados estatísticos, gráficos, entre outros elementos que considerar relevante.

**b) Contextualização Temática:** é a forma de abordar um tema vinculado à obra, “[...] mas não pode entreter-se apenas como o tema em si, mas com a repercussão dele dentro da obra” (COSSON, 2007, p.90).

**Grupo 2:** Uma das temáticas presentes na obra é a violência sofrida pela mulher, aqui o estupro. Solicitar ao grupo que realize uma pesquisa sobre como este problema se evidencia no país: qual o tipo de violência mais recorrente contra a mulher (abuso sexual, agressão verbal, psicológica, etc.); faixa etária; quem geralmente é o agressor; quais atitudes devem ser tomadas pela mulher agredida; quais medidas legais podem ser acionadas, etc. O grupo poderá trazer dados estatísticos, gráficos, entre outros recursos.

**c) Contextualização Crítica:** “[...] trata-se da recepção do texto literário. Nesse caso, ela pode tanto se ocupar da crítica em suas diversas vertentes ou da história da edição da obra” (COSSON, 2007, p. 88).

**Grupo 3:** No laboratório de informática, os alunos devem iniciar a pesquisa de resenhas críticas, ensaios e/ou dissertações na *internet*, que abordem a recepção crítica do romance **A mocinha do Mercado Central**. Professor, você pode sugerir,

por exemplo, que retomem a orelha da obra no qual o escritor Jacob Pinheiro Goldberg faz considerações críticas sobre a obra, bem como que leiam e reflitam sobre tópicos da segunda seção da dissertação de Lilian Rosa Aires Carneiro<sup>30</sup> (2015, p.22-33), que tem como objeto de análise o romance de Stella Maris Rezende; o ensaio “A Literatura InfantoJuvenil e seus *Oscars*”, de Ângela Leite<sup>31</sup>; e/ou o texto “Maria Campos, moça de muitos nomes”, de Neide Medeiros Campos<sup>32</sup>. A partir da pesquisa realizada, o grupo deverá compartilhar com a turma as informações que consideraram significativas sobre a obra.

---

### SEXTA ETAPA: Segunda interpretação “Aprofundando o enfoque sobre Maria Campos”

---

**Duração:** 3 aulas.

**Objetivos:** Aprofundar a leitura realizada sobre a obra.

Estimular a capacidade crítica dos alunos.

A partir do romance, abordar o tema “violência contra a mulher”, de modo que os alunos se posicionem e reflitam criticamente sobre o assunto.

Professor, a segunda interpretação busca uma apreensão aprofundada de um dos aspectos do texto; o tema da violência contra a mulher é o foco desta etapa. Assim, o aluno deverá refletir sobre a figuração desta problemática no romance e produzir um texto a partir das seguintes propostas:

#### **Atividade 22:**

**1ª Proposta:** Maria Campos nasceu de um estupro. Apesar desta situação, marcada em vários momentos do romance pela lembrança da personagem, a jovem segue a

---

<sup>30</sup> A dissertação “Espaço e identidade: em *A mocinha do Mercado Central* de Stella Maris Rezende”, de Lilian Rosa Aires Carneiro, está disponível na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Goiás (UFG): <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5730>

<sup>31</sup> O ensaio “A Literatura InfantoJuvenil e seus *Oscars*”, de Ângela Leite, publicado na **Revista Sentidos da Cultura**, encontra-se disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/sentidos/article/download/590/485>

<sup>32</sup> O texto “Maria Campos, moça de muitos nomes”, de Neide Medeiros Campos, está disponível no *blog*: <http://euamoliteraturainfantil.blogspot.com.br/2012/02/maria-campos-moca-de-muitosnomes.html>

sua vida percorrendo muitos de seus sonhos, sendo um deles encontrar o pai desconhecido. Considerando estes aspectos, propor aos alunos que se coloquem na posição da protagonista e, a partir disso, questionem-se: Como você se sentiria ao saber que é fruto de um estupro? Você reagiria de forma semelhante a Maria, isto é, continuaria a vida com seus sonhos e com a ânsia de vivenciar todas as experiências que o mundo pudesse lhe oferecer, apesar de sua origem? Você gostaria de conhecer seu pai? etc.

**2ª Proposta:** Uma outra possibilidade seria os alunos se colocarem no lugar, na “pele” de Bernardina e, assim, imaginar seus medos, angústias, o choque vivenciado na juventude quando foi violentada e engravidou, etc.

Partindo das reflexões apontadas e após orientação a respeito do gênero textual solicitado para a produção escrita, o aluno escolherá uma das propostas e escreverá um relato pessoal de no mínimo 20 e no máximo 25 linhas. A seguir, o professor poderá fazer a análise linguística para que o aluno reestruture o texto, com posterior arquivamento no *portfolio*.

### Refletindo sobre o Gênero Textual Relato Pessoal Escrito...

É um texto no qual são apresentadas informações básicas (fatos) referentes a um acontecimento específico. O principal objetivo do relato é informar reconstruindo para o leitor/ouvinte, uma sequência de acontecimentos, a partir de uma perspectiva pessoal. Por este motivo, este gênero textual focaliza tanto as ações quanto as impressões e/ou os sentimentos do autor sobre os fatos relatados. Um aspecto importante na estrutura do gênero textual é o controle do tempo. O interlocutor do texto precisa contar com marcas textuais que permitam inferir a sequência dos acontecimentos, por exemplo, os verbos e as locuções verbais. Os verbos e as locuções verbais flexionados no passado indicam que os fatos relatados ocorreram em momento anterior ao do próprio relato. A sequência em que os verbos são apresentados reconstitui, para os leitores, a ordem dos acontecimentos.

O relato escrito precisa conter todas as informações necessárias para ser compreendido por quem lê e deve fazer uso de recursos de articulação textual próprios da escrita (uso de conjunções, pronomes, pontuação que garanta a relação adequada entre as ideias, etc.). Ao contrário da maioria dos gêneros discursivos, os relatos ocorrem em muitos contextos diferentes, dessa forma, o público a que se destina e a linguagem utilizada no relato varia de acordo com o contexto em que é produzido.

ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. Relato: definições e usos. In: \_\_\_\_\_. **Produção de texto:** interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007. p. 46-48.

---

**SÉTIMA ETAPA: Expansão**  
**“O letramento literário continua”**

---

**Duração:** 2 aulas.

**Objetivos:** Introduzir uma nova obra que dialogue com o romance **A mocinha do Mercado Central**.

Reiniciar uma nova sequência de leitura literária.

**Atividade 23:** Esta etapa é o momento de ultrapassar os limites da obra lida. É na Expansão que o professor introduz a segunda obra, para continuar o processo do letramento literário. Para tanto, selecionou-se a obra **Outros cantos**, de Maria Valéria Rezende (2016), vencedora em 2017 do Prêmio Casa de Las Américas, na categoria Literatura Brasileira, do Prêmio São Paulo de Literatura, em 2017, terceiro lugar do Prêmio Jabuti, de 2017, categoria romance e foi selecionada pelo Programa Petrobrás Cultural.

Pertencente à categoria romance, o livro narra a travessia de ônibus de uma mulher chamada Maria, que está de volta ao sertão para dar uma palestra em um sindicato de agricultores. Durante a viagem, ela relembra as suas experiências de 40 anos atrás, as dificuldades, a vivência na cultura sertaneja, os sonhos e esperanças de sua primeira passagem em Olho d'Água, cidadezinha na qual atuou como professora do Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização) com o sonho de “conscientizar o povo” daquela região; sonho interrompido pela ditadura militar. O enredo principal, o da jovem Maria em Olho d'Água, desdobra-se em outros enredos, como lembranças de viagens por diferentes países – Argélia, México, Paris, entre outros –, presumivelmente como freira.

Narrado em primeira pessoa, **Outros cantos** dialoga com **A mocinha do Mercado Central**, pois além de as protagonistas apresentarem o mesmo nome, os romances retratam a emancipação das personagens femininas geradas pelas experiências destas jovens que viajam para diferentes locais, a partir dos quais experimentam culturas diferentes, vivenciam descobertas e aprendem a superar as dificuldades. Além disso, a obra pode levar à identificação com o jovem leitor, na

medida em que traz, assim como o romance de Stella Maris Rezende, aspectos do universo juvenil, como o amor, conflitos peculiares à idade, a esperança, a imaginação e o sonho.

Quanto à forma literária, **Outros cantos** se vale igualmente da intertextualidade, identificada, por exemplo, na citação de trechos do poema “A curta vida dos nossos antepassados”, de Wislawa Szymborska, na apresentação da obra; quando a protagonista relembra versos do soneto “Virgens Mortais”, de Olavo Bilac, no primeiro capítulo, e do poema “Motivo”, de Cecília Meireles, no segundo; e pela presença de epígrafes no início do segundo e terceiro capítulos, cujos autores são Elvira Vigna, Lau Siqueira e Samuel Beckett. A utilização de intertextos instiga o leitor a participar na obra, por meio de seus conhecimentos prévios e/ou de suas referências de leitura, e contribui para o aprimoramento do saber literário.

Acrescenta-se que, no romance de Maria Valéria Rezende, assim como no de Stella, há incorporações de expressões típicas da linguagem local e, ainda, há apresentação de informações históricas e dados da realidade social e cultural de cada lugar visitado, o que colabora para a ampliação do repertório linguístico e dos universos histórico, social e cultural do leitor. Nota-se também em ambos os romances, uma estrutura narrativa fragmentada que, no caso de **Outros cantos**, obedece à ordem determinada pela memória do narrador. Há no descolamento espacial e temporal de Maria do Socorro, decorrente das lembranças de viagens, a construção de pequenos enredos que, entretanto, coadunam-se em torno de um maior e central. Por fim, mas não menos importante, está o fato de que a obra tem como autor, narrador e personagem principal a figura feminina, bem como aborda questões ligadas à condição da mulher no contexto atual, como as relacionadas ao trabalho, à violência doméstica, e não revelam representações estereotipadas em relação ao gênero feminino. Em **Outros cantos**, entretanto, a identificação como o universo feminino é ainda mais intenso, na medida em que a narrativa é contada não apenas pela protagonista, mas também sob o seu ponto de vista.

#### 4.3 Quebrando o silêncio na sala de aula: implementação (parcial) da Sequência Expandida de Leitura Literária

Considerando a elaboração e, posterior, implementação do material didático, confeccionado a partir dos pressupostos metodológicos para o letramento literário

(COSSON, 2007), faz-se relevante algumas considerações a respeito da sua aplicação em sala de aula. Enfatiza-se que a proposta de intervenção didática foi produzida para turma do 9º Ano do Ensino Fundamental, para a qual foi aplicado o questionário em 2016. No ano de 2017, entretanto, fui transferida para outra escola pública, pois não era professora efetiva do colégio, o que impossibilitou a aplicação do material didático na turma em questão. Por isso, inicialmente não tinha objetivo de colocar em prática a sequência didática elaborada.

Posteriormente, considerando a relevância da implementação não somente para o aluno, que teria contato com um estudo sistematizado do texto literário, mas sobretudo para mim, que poderia verificar se a Sequência Expandida de Leitura Literária atingiria os objetivos pretendidos, decidiu-se pela aplicação do material didático no segundo semestre do ano letivo de 2017, para turma do 9º Ano de Ensino Fundamental, em escola para a qual fui encaminhada, também no município de Cornélio Procópio. Entende-se que apesar de o resultado da intervenção não encontrar eco na turma para a qual a Sequência Expandida foi elaborada, considerando que todo o grupo entendia como fundamental refletir sobre temas ligados à mulher, não torna menos válida a proposta de trazer para o âmbito escolar problemáticas relacionadas ao gênero feminino, a partir do texto literário. Além disso, conforme mencionado anteriormente, há orientações muito claras, como as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (2010)** e a **Lei 11.340/06**, as quais indicam a imprescindibilidade de conectar temas contemporâneos, como os da mulher, ao currículo escolar; aspecto levado em consideração quando da escolha da proposição desta dissertação.

Ressalta-se que a implementação do material didático ocorreu de modo parcial, uma vez que não houve tempo suficiente para sua aplicação integral. Das sete etapas previstas na produção didática, foram executadas quatro: “Motivação”, “Introdução”, “Leitura” e “Primeira Interpretação”. Julgou-se fundamental atingir a quarta etapa da Sequência Expandida, momento em que o aluno não apenas traduz o impacto que a obra literária teve na sua sensibilidade, mas especialmente por ter um “caráter de fechamento” no processo de letramento literário:

Ela deve ser vista, por aluno e professor, como o momento de resposta à obra, o momento em que, tendo sido concluída a leitura física, o leitor sente necessidade de dizer algo a respeito do que leu, de expressar o que sentiu em relação às personagens e àquele mundo feito de papel.

A disponibilização de uma aula para essa atividade sinaliza para o aluno, a importância que sua leitura individual tem dentro do processo de letramento literário. (COSSON, 2007, p.84).

Para a realização da intervenção em sala de aula, foram utilizadas cinco aulas semanais de 50 minutos, ao longo dos meses de novembro e dezembro de 2017, totalizando dezoito aulas. Ressalta-se que o número de aulas foi suficiente, apesar dos contratemplos, como feriados e recessos, bem como a Semana de Jogos escolares e de Integração Comunidade e Escola, realizada em novembro, já prevista em calendário daquele ano letivo.

A primeira dificuldade enfrentada foi em relação à aquisição tanto dos cadernos, para a confecção dos diários de leitura, quanto das obras literárias. A falta de recursos financeiros da instituição de ensino justificou-se como obstáculo para a aquisição dos materiais. Vale destacar que o romance, **A mocinha do Mercado Central**, do acervo do PNBE de 2013, não foi encontrado na biblioteca da escola. Ainda que tivesse sido localizado, o Programa prevê o envio de apenas um exemplar de cada livro selecionado para as escolas públicas. Diante deste cenário, foi necessário que eu mesma fizesse a compra, com recursos próprios, dos cadernos e obras literárias.

Com o material preparado, iniciou-se o trabalho considerando as etapas da Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2007), descrita anteriormente. A princípio, tive receio de que o tema, ligado a questões relacionadas à mulher, pudesse não trazer interesse à turma, sobretudo aos meninos, que compõem metade dela. Entretanto, o grupo de 24 alunos mostrou-se muito engajado na execução das atividades da primeira etapa, “Motivação”, as quais estavam todas relacionadas à diferentes temáticas sobre a mulher, como as suas conquistas no mundo atual, o assédio, a traição, a **Lei Maria da Penha**, expostas em diferentes textos jornalísticos.

As reportagens selecionadas para a leitura, Atividade 1, abordam a conquista da inserção da mulher no mercado de trabalho, a denúncia de assédio sexual envolvendo o ator José Mayer e a figurinista da TV Globo Susllen Tonani, o suicídio de uma jovem ocasionado pela traição do namorado e sobre a violência doméstica sofrida por Maria da Penha Maia Fernandes, mulher que foi homenageada dando seu nome à **Lei 11.340**. No momento que os discentes foram expor o que mais lhes chamou a atenção nos textos, Atividade 2, colocaram em destaque: o suicídio; o assédio de um famoso ator da Globo a uma funcionária; a independência da mulher e

as disparidades enfrentadas no mercado de trabalho; e os acontecimentos que incitaram a **Lei Maria da Penha**. Apesar de os alunos terem afirmado que conheciam a **Lei**, os episódios de violência vividos por Maria da Penha eram desconhecidos por eles. Além disso, os estudantes revelaram maior interesse pela reportagem referente ao assédio de um famoso ator, por ter sido um assunto bastante comentado nos meios midiáticos em 2017.

Durante a participação oral dos grupos, Atividade 3, ressalta-se que quando questionados se já presenciaram e/ou sofreram violência, apresentaram situações semelhantes: associação com pessoas que conheciam, como mulheres que residiam na vizinhança e que sofriam agressão dos maridos, e com o suicídio de uma mulher na cidade em que residem, Cornélio Procópio, supostamente por motivos de traição. Nenhum aluno fez alusão de ter testemunhado, dentro de suas próprias casas, a violência contra o gênero feminino. Além disso, afirmaram sentir “algo ruim” quando presenciavam atos violentos.

Muitas foram as discussões e/ou reflexões oportunizadas por meio das atividades, nesta primeira etapa, estando, principalmente, associadas às relações de gênero. Entretanto para que não se perdesse o foco e não se alongassem demais, foi necessária a minha mediação e interferência nos debates, já que “[...] uma motivação longa tende a dispersar o aluno em lugar de centralizar sua atenção em um ponto específico que será o texto literário” (COSSON, 2007, p.79).

Na finalização desta primeira etapa, percebi que o objetivo – motivar os alunos para a leitura da obra, por meio de discussões e/ou reflexões de temáticas diversas sobre a mulher – foi atingido. Pude verificar isso quando, ao final da aula, os alunos vieram conversar comigo, curiosos em saber sobre a obra, entusiasmados para iniciar a leitura. Nada, entretanto, foi revelado sobre o romance, apenas disse que os temas abordados nos textos jornalísticos seriam incorporados pela obra de Stella Maris Rezende; o que oportunizou a aproximação entre os alunos e o romance a ser lido. Cumprindo, portanto, com o objetivo desta etapa que é preparar o discente para o universo do livro a ser lido (COSSON, 2007).

Na etapa seguinte, denominada Introdução, ocorreu um fato intrigante. Ao distribuir os livros aos alunos, verifiquei que eles comparavam o seu exemplar com o do colega; se trazia a mesma capa, mesmo número de páginas, etc. A justificativa para o comportamento era o fato de que aquela era a primeira vez que todos da turma liam um mesmo livro. A ausência de um trabalho pelo docente, em anos anteriores,

com a mesma obra literária, pode ser justificada pela quantidade insuficiente do exemplar escolhido pelo professor na biblioteca, de forma que pudesse atender toda a turma. Na biblioteca há poucas obras com maior número de exemplares, sendo estes os selecionados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>33</sup>, que se realizava na escola. Entretanto, os discentes do 9º Ano ainda não tinham sido contemplados com o Programa, porque o docente incorporado ao PIBID não tinha lecionado na turma deles.

Posteriormente à entrega do romance, Atividade 4, realizou-se, de forma interativa, a exploração dos elementos paratextuais como capa, orelha, folha de rosto, epígrafe, prefácio, contracapa e última página do livro, a qual contém uma breve biografia de Stella Maris Rezende. Ao trabalhar com tais elementos, pude observar que a turma não conhecia a autora, devido aos questionamentos feitos pelos próprios alunos. Outro aspecto a ser mencionado é que a maioria deles também desconhecia o que era a epígrafe, a orelha e o prefácio. Em relação à folha de rosto, os discentes revelaram que não costumavam observar as informações contidas nela e, no que se refere aos demais elementos, não demonstraram ter dúvidas. Segundo alguns deles, os elementos paratextuais, não eram comumente abordados ou considerados como aspecto relevante na obra. Por isso, favorecer um novo olhar para os recursos que integram a obra literária é oportunizar a compreensão destes elementos, os quais apresentam informações importantes que auxiliam o leitor no contato inicial com a obra, estimulando-o à leitura, bem como permitem ao leitor construir antecipações de leitura, orientando-o, portanto, na construção dos sentidos do texto.

A fim de justificar a seleção do romance para a turma, expliquei que a escolha se deu por alguns fatores: ser de autoria feminina, ter uma protagonista do gênero feminino e, principalmente, por apresentar qualidade estética, possibilitando a expansão dos limites textuais e a ampliação das referências culturais, sociais, históricas e intertextuais do aluno. Cientes da escolha, finalizei esta etapa instigando

---

<sup>33</sup> O PIBID é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do qual participam alunos dos cursos de licenciatura em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Tem como objetivo promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da Instituição de Educação Superior (IES) e de um professor da escola pública, a fim de aprimorar sua formação e, assim, contribuir para a melhoria de qualidade dessas escolas. As Instituições de Educação Superior interessadas em participar do PIBID apresentam à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados e as escolas públicas participam de um processo de seleção. Informações sobre o PIBID encontram-se disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>.

os alunos, Atividade 5, a construir hipóteses de leitura a partir do título da obra, do prefácio, da orelha, das epígrafes e contracapa, e fazer o registro destas primeiras impressões (Atividade 6), para que pudessem, posteriormente, confirmar ou não tais hipóteses, cumprindo com o objetivo proposto por esta etapa, que é a apresentação do autor e do livro, bem como “[...] permitir que o leitor receba a obra de uma maneira positiva” (COSSON, 2007, p.61).

Na terceira etapa, “Leitura”, foram primeiramente estabelecidos os prazos para a leitura da obra, visando ao desenvolvimento das atividades dos dois intervalos de leitura. Estes dois momentos foram essenciais para verificar se a leitura da obra havia sido cumprida; etapa fundamental para o acompanhamento e aferição pedagógica do processo de leitura do romance. Acrescenta-se que, ao longo dos intervalos, os alunos também puderam ampliar seu conhecimento sobre a obra, porque foram propostas atividades que propuseram discussões e reflexões sobre aspectos importantes do romance, referentes à composição estrutural e ao conteúdo. Além disso, possibilitaram que socializassem suas impressões de leitura e/ou opiniões sobre o livro, a partir do diário de leitura, bem como sanassem suas dúvidas e estabelecessem relações com diferentes intertextos.

Igualmente relevante, afigura-se o fato de que as atividades propostas nos intervalos de leitura, instigaram os discentes a expandirem o conhecimento sobre o mundo e sobre si. Conforme Pinheiro (2011, p.305) “Todas as vezes que um leitor é convidado a discutir um texto literário e a ressignificá-lo, o processo de conhecimento de si e do mundo que o cerca se amplia”. Nesse processo, o *portfolio* e o diário de leitura se mostraram instrumentos pedagógicos eficientes. O primeiro por oferecer a possibilidade de o aluno não apenas registrar o que foi realizado no percurso da leitura mas, sobretudo, de perceber o seu próprio crescimento ao comparar os resultados iniciais aos finais; e o diário, instrumento para auxiliá-los a desenvolver a capacidade de posicionamento e questionamento face ao que lê.

No decorrer dos intervalos de leitura alguns acontecimentos chamaram a minha atenção. Na atividade 7 do “Primeiro Intervalo”, foram socializadas as impressões de leitura sobre os capítulos do 1 ao 5 – “A ideia”, “Estátua de mãe”, “A entojada e a idiota”, “Noites e dias difíceis”, “O perigo e a proteção” e “O décimo sétimo andar”, as quais foram anotadas no diário de leitura. Percebi que as dúvidas trazidas para a sala de aula estavam relacionadas à compreensão do vocabulário e de partes do enredo. Para que pudessem realizar a atividade e evoluir na leitura da obra,

retomamos o romance e, quando necessário, expliquei os trechos mais difíceis para eles. Vale destacar que o compartilhamento das respostas auxiliou a melhor compreensão do livro, solidificando o exposto por Souza (2016): de que as trocas de impressões de leitura colaboram na construção de sentidos da obra literária.

No momento do compartilhamento dos registros do diário de leitura, alguns alunos destacaram o fato de que Maria Campos, ao sair viajando pelo Brasil, sozinha, batizava-se com outros nomes, adquirindo, assim, outras personalidades. Para eles, as atitudes da protagonista simbolizam uma mulher corajosa e independente. Revelaram, ainda, identificação com a protagonista, na medida em que disseram ter vontade de se comportar de forma semelhante. Nesse contexto, a discussão sobre as relações de gênero emergiu novamente, a partir do drama vivenciado por Bernardina, que sofreu abuso sexual quando ainda era jovem.

Na Atividade 8, a maioria dos discentes elaborou outros títulos para os seis primeiros capítulos do romance. Salienta-se que a escolha dos novos títulos teve relação com o conteúdo exposto nos referidos capítulos, demonstrando que tinham lido as páginas solicitadas; apenas quatro alunos não cumpriram a atividade integralmente. Para a nomeação dos capítulos encontraram dificuldade na compreensão de alguns trechos do romance, principalmente no primeiro e segundo os capítulos, devido à sua composição estrutural que, *in medias res*, antecipa acontecimentos que somente serão revelados nas páginas seguintes, o que evidencia a pouca familiaridade do leitor com formas de escrita literárias que não sejam aquelas ligadas à linearidade narrativa.

Um outro aspecto interessante foi que, ao trabalhar o conto “Porém, igualmente” de Marina Colasanti, texto que estabelece diálogo com **A mocinha do Mercado Central**, a partir da semelhança com um dos temas do livro, a violência contra a mulher, Atividade 9, alguns discentes se revelaram surpresos não apenas com o desfecho do texto, mas também com a atitude violenta do marido da protagonista Eulália, surrando-a e levando-a à morte. Durante as discussões sobre o conto, a maioria dos alunos disseram não compreender a passividade da personagem diante da violência sofrida em âmbito doméstico, bem como constataram que, não raro, no mundo atual mulheres ainda enfrentam situações semelhantes à de Eulália.

Também merece destaque a Atividade 10, na qual os alunos deveriam elaborar uma entrevista. Na apresentação da atividade alguns alunos do sexo masculino incorporaram personagens femininos sem pudor, bem como os

sentimentos e os conflitos vivenciados por elas no romance e/ou no conto de Marina Colasanti. Ainda imitaram o sotaque mineiro, quando era Bernardina, a mãe da protagonista, ou Maria, originárias de Minas Gerais. Enfatiza-se que os estudantes demonstraram conhecer o gênero textual proposto, pois não apresentaram dificuldades na realização da atividade, seja na parte escrita, na apresentação ou na articulação das entrevistas com a obra de Stella Maris Rezende.

Ressalta-se também que os personagens selecionados pelos grupos para a produção das entrevistas foram todos femininos, Bernardina, Eulália e Maria. Dois grupos entrevistaram Eulália, sendo os questionamentos referentes à profissão, à agressão que sofria pelo marido, arrependimento ou não do casamento, se os vizinhos não percebiam o que ela passava, os motivos de não ter denunciado e/ou se separado do marido, e para a personagem deixar um recado para outras mulheres que enfrentam a violência doméstica. Em relação à equipe que realizou a entrevista com a mãe da personagem principal do romance, fizeram perguntas, primordialmente, referentes à gravidez, à violência vivenciada quando jovem, ao motivo da escolha do nome da filha, ao sentimento que teve quando Maria decidiu viajar para outros lugares, o que ainda sentia pelo estuprador. Quanto à equipe que ficcionalmente entrevistou Maria Campos, diferentemente das demais, o foco das perguntas foi o trabalho no hospital, como enfermeira Tereza, em São Francisco, no norte de Minas Gerais. Por meio desta atividade, os estudantes puderam se colocar, mesmo que por alguns momentos, “na pele” das personagens e, assim, adentrar na obra, bem como vivenciar alguns dos sentimentos e/ou conflitos enfrentados por elas.

Uma outra situação interessante, antes mesmo da proposição da Atividade 11, na qual deveriam fazer uma pesquisa sobre o significado dos nomes e a relação com a sua personalidade, foi o fato de alguns alunos terem ficado curiosos, durante a leitura do romance, para saber o que simbolizava os nomes deles, uma vez que a protagonista assume diferentes nomes e também personalidades distintas a cada novo nome; sem falar que todos os demais personagens também têm o seu nome atrelado às suas respectivas significações. Incitados pela obra, resolveram, por conta própria, realizar a pesquisa, o que demonstra que a seleção do romance conseguiu dar o primeiro passo para a formação do hábito de leitura, que é a oferta de livros próximos à realidade do leitor. Conforme ensinam Bordini e Aguiar “A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o conseqüente desencadeamento

do ato de ler” (1998, p.18). Por isso, no momento de socialização, Atividade 12, grande parte dos alunos consideraram que o nome tinha relação com a personalidade deles.

No que se refere ao “Segundo Intervalo”, na checagem de leitura, Atividade 13, foi proposta uma dinâmica em grupos. Chamou-me a atenção a organização das duas equipes. Em cada pergunta, a equipe reunia-se para acordar sobre a resposta que seria apresentada aos demais, desvelando um trabalho coletivo. A única questão que um dos grupos errou, foi a relacionada ao nome que a protagonista adquiriu em Belo Horizonte e o seu significado. Os alunos atribuíram o erro ao fato de que a personagem principal adquire variados nomes no decorrer da narrativa, dependendo do lugar que visita, o que os levou ao equívoco, diante de tantos nomes e significados. Enfim, o resultado da atividade foi positiva, já que os discentes manifestaram ter lido o romance.

Na atividade seguinte, momento para a socialização das impressões de leitura sobre os últimos quatro capítulos da obra, “A oitava visitante”, “Os sinos” e “Olhos verdes”, as principais dúvidas estavam relacionadas novamente a trechos do enredo e ao vocabulário. Alguns alunos disseram que para sanar estas dificuldades, relem a obra, bem como pesquisavam quando as palavras eram desconhecidas, o que colaborou para a compreensão e fruição do romance. Outros, deixaram para saná-las em sala de aula, comigo. É importante, uma vez mais destacar a importância do diário de leitura e do espaço destinado para o compartilhamento das anotações dos discentes, que não apenas auxiliou na identificação das dificuldades durante a leitura, mas também permite obter registros da recepção dos leitores em relação à compreensão da obra, de modo que se possa oferecer andaimos para a construção de sentidos e fruição do texto (SOUZA, 2016).

No que concerne a esta atividade, importante destacar o fato de que muitos discentes, quando compartilharam suas respostas sobre a questão “Você gostaria de mudar algo na narrativa do romance? O quê?”, fizeram referência à morte de Valentina Vitória. Revelaram que era incompreensível alguém se suicidar por questões amorosas e, por isso, ansiavam por um destino diferente para a amiga da protagonista. Algo que me despertou a atenção foi que eles se lembraram de uma das reportagens jornalísticas, leitura realizada ainda no início da implementação, conseguindo, portanto, estabelecer diálogo entre a situação narrativa em foco e o suicídio de uma mulher, por questões bastante semelhantes, o que trouxe novamente à tona aspectos relacionados à condição da mulher. Diante disso, é possível concluir

que, ao propor atividades que enriqueçam a leitura do texto principal, pode-se alcançar êxito, já que “A participação dos alunos e as relações que eles conseguem fazer entre os textos demonstram a efetividade da leitura que está sendo feita extraclasse” (COSSON, 2007, p.81).

Ainda no que se refere à Atividade 14, merece destaque outra questão do diário de leitura. Quando os alunos foram questionados se se surpreenderam com a obra e o porquê, muitos relataram que ficaram surpresos com o final do romance. Os motivos foram diversos: a descoberta de que a narrativa se tratava de uma retomada da vida de Maria Campos; que a narradora era a tia Marta e que estava escrevendo um livro sobre a sobrinha; Valentina Vitória tinha se suicidado; Eugênio, o diretor de cinema, era o pai da protagonista, agora atriz, e a convida para participar de seu próximo filme que terá participação especial de Selton Mello; e que apresentava um desfecho aberto para o leitor, pois não se sabe se ela aceitará ou não o convite do pai. Esta construção da obra revela o quanto forma e conteúdo são importantes para a construção de sentidos do texto pelo leitor, uma vez que leva os alunos a compor na imaginação a vida da personagem, instigando-os até mesmo a se aventurar a dizer o que poderia ter acontecido com a protagonista.

O trabalho com a intertextualidade foi imprescindível, de um lado porque recurso basilar de composição da obra e, de outro, porque a maioria dos discentes demonstrou não ter conseguido estabelecer relações com os intertextos presentes na obra, anteriormente às atividades propostas. Desta forma, a Atividade 15 contribuiu para que os alunos conhecessem Fernando Pessoa, autor que era desconhecido para eles, e o seu poema “Não sei quantas amas tenho”, de forma integral, visto que no romance são apresentados apenas trechos. Além disso, puderam refletir sobre o texto poético, sobretudo a articulação entre os recursos expressivos e aspectos do conteúdo, bem como sobre o processo heteronímico do escritor português, o que auxiliou na exploração e na compreensão do poema.

Um aspecto intrigante foi que ao refletir sobre o processo de composição da obra do escritor Fernando Pessoa, alguns alunos identificaram-se com tal assunto e afirmaram que também apresentam, não raro, desdobramentos de sua personalidade, vivenciando outras facetas de si e, assim, fazendo emergir outras almas. E, assim como o autor, encontram-se em conflito, dada a fase da vida em que se encontram, a denominada adolescência.

Nesse contexto, é que o conceito de intertextualidade foi apresentado, Atividade 16; ele era desconhecido para os alunos. Para tanto, foi retomado o poema de Fernando Pessoa, que faz intertexto com a obra. Interessava aqui fazê-los compreender os efeitos de sentido gerados, no romance, pelo emprego deste recurso formal adotado pela autora. A aproximação, por meio da intertextualidade, entre o poema “Não sei quantas almas tenho” e **A mocinha do Mercado Central**, ocorreu de forma interativa, contribuindo para que a obra fosse compreendida de forma mais densa.

Aproveitei o momento, para dizer aos estudantes que a intertextualidade é recurso comumente utilizado em textos literários. Além disso, instiguei-os a comparar a estrutura e o conteúdo das reportagens, textos lidos na primeira etapa da Sequência, de maneira que comparassem ao romance de Rezende e, assim, identificassem diferenças entre um texto literário e não literário.

Na atividade seguinte, 17, explorei o conceito de intertextualidade, a partir de outros intertextos presentes no romance. Entre eles, alguns alunos conheciam apenas o filme da série Harry Potter, exposto no capítulo “A oitava visitante”. Desta forma, organizei a turma em grupos de forma que cada um deles ficasse responsável pela pesquisa (extraclasse) de um intertexto, a fim de estabelecerem relações de aproximação com **A mocinha do Mercado Central**, de um lado, e verificassem os efeitos de sentido gerados na obra, de outro.

Durante a apresentação dos grupos, Atividade 18, observei que todos realizaram o que foi proposto. Entretanto, algumas equipes se destacaram mais que outras, porque forneceram maiores informações, em sua pesquisa, seja por explorarem com maior profundidade a aproximação com o romance, ou por terem exposto de forma clara os efeitos de sentido gerados pelo intertexto no livro. Durante as apresentações, fiz algumas interferências para as equipes que demonstraram maior dificuldade, de modo que pudessem ampliar tais relações. Desta forma, os alunos puderam perceber que a intertextualidade favorece a expansão da compreensão da obra.

Na “Primeira Interpretação”, etapa seguinte e última desta implementação, trabalhei as especificidades da resenha crítica, Atividade 19, partindo de uma resenha sobre o livro **Capitães de Areia**, de Jorge Amado. Inicialmente, os alunos demonstraram receio diante do gênero textual, pois, para eles, não era uma prática comum e desconfiavam que, em seguida, teriam que produzi-lo. Entretanto, quando

os discentes começaram a elaboração do texto sobre o romance, Atividade 20, as dúvidas, relacionadas principalmente à composição estrutural do gênero, foram sendo sanadas, colaborando para que a produção textual se efetivasse.

No conjunto das atividades propostas, a produção escrita foi bastante relevante, pois os alunos demonstraram que houve apreensão global da obra, já que apresentaram apreciações críticas sobre o romance. Um aspecto importante foi que várias das considerações produzidas pelos alunos na resenha estiveram relacionadas a questões abordadas no diário de leitura; como as vinculadas à linguagem, enredo, estrutura da obra, temáticas, personagens, intertextos, relação com a atualidade, etc. Acrescenta-se que, durante a leitura das resenhas, identifiquei que os problemas mais frequentes estão associados à ortografia e à concordância nominal e/ou verbal. Após a análise linguística dos textos, devolvi-os aos alunos, que puderam reescrevê-los, considerando os aspectos acima apontados.

O uso do diário como instrumento pedagógico revelou ser mais que um recurso de acompanhamento do percurso de leitura do discente, constituindo-se, portanto, como uma estratégia para a abordagem do texto literário em sala de aula, possibilitando que os alunos se expressem subjetivamente, registrassem sua recepção em relação à compreensão da obra, incitando caminhos interpretativos e, por isso, dialogando com as funções atribuídas ao diário de leitura por Souza (2016). As mediações do professor durante a leitura compartilhada do diário, deram-se no sentido de sanar as dúvidas dos alunos que foram surgiram na medida em que se dava o processo de leitura da obra, chamando a atenção para aspectos do romance que não tinham sido observados, mas relevantes para a construção dos sentidos do texto, bem como para a compreensão e fruição da obra. É neste diálogo reflexivo com o texto que se instaura novos papéis para o professor e o aluno nas aulas de leitura literária, pois reconfigura a postura de que o professor é detentor da boa e única interpretação. Nesse sentido, o uso didático do diário permite a configuração de uma situação de produção e não de reprodução, rompendo, assim, com a tradição nociva na qual o aluno deve reproduzir respostas dadas pelo professor (MACHADO, 1998).

Houve grande aceitação e interesse por parte dos discentes em fazer uso do diário de leitura. Atribuo esta adesão pelo fato de o diário apresentar-se como um recurso pedagógico diferenciado, não comumente utilizado para o trabalho com a leitura literária. Prova disso é que quando faltavam nas aulas destinadas à implementação da proposta de intervenção, procuravam a mim ou algum colega para

verificar as atividades que tinham perdido, propondo-se a executá-las. O interesse pelas atividades propostas também ficou demonstrado na verificação dos diários de leitura, pois apenas cinco alunos deixaram alguma questão sem resposta. A maioria dos discentes estava com os diários em dia e nenhum tinha copiado respostas dos diários de colegas de classe.

Enfatiza-se, ainda, a importância deste instrumento estar acompanhado de instruções e questões orientadoras, elaboradas com o objetivo de nortear os alunos no registro de sua recepção do texto e indicar caminhos interpretativos sobre a obra. Além disso, considerando que problemas relacionados à compreensão do obra são determinantes para a fruição (SOUZA, 2016), solicitei que, durante a leitura do romance, anotassem as dúvidas e buscassem estratégias para saná-las, anteriormente ao compartilhamento do diário; forma de os alunos monitorarem a própria leitura e procurar soluções para as dificuldades encontradas. Aspecto que gerou estranhamento, já que o diário de leitura não tinha se constituído, até então, como estratégia metodológica.

Já o *portfolio* não causou incômodo aos discentes; ao contrário, despertou interesse. O fato de os alunos terem sido avisados de que todas as atividades propostas deveriam ser inseridas em pastas, tiveram dificuldade quanto à sua organização. Os faltantes, sobretudo, revelaram não saber quais textos e/ou atividades seriam incorporados ali. Entretanto, este problema foi resolvido na medida em que buscavam a minha orientação e/ou as dos próprios colegas da turma.

Sublinha-se que o uso do *portfolio* favoreceu o acompanhamento não apenas das dificuldades e do aprendizado efetivado ao longo do percurso pelos alunos mas, principalmente, as experiências vivenciadas no processo da leitura literária e das produções escritas. Sem falar na possibilidade de confrontar as atividades realizadas no início da implementação do material didático com as finais, sendo possível visualizar o amadurecimento dos alunos, que esteve associado à ampliação não somente de aspectos relacionados à análise linguística e às especificidades dos gêneros textuais, mas também à capacidade argumentativa, crítica e/ou reflexiva do discente. Nesse sentido, o *portfolio* firmou-se como um procedimento de avaliação formativa e contínua, uma vez que expôs os resultados obtidos a partir do registro das atividades sistematizadas.

Os espaços oportunizados para a socialização das ideias e/ou reflexões, instigadas por meio das atividades orais e escritas propostas à turma e já descritas

anteriormente, bem como a utilização do *portfolio* e diário de leitura foram muito importantes no processo de letramento literário, pois constituíram-se um meio de acompanhar o aluno no processo de leitura e escrita; de retirar suas dúvidas; de instigá-los a refletir; a se colocar no lugar do personagem e/ou de outros sujeitos; estimular a criatividade, a sensibilidade e a argumentação; pensar criticamente; explorar os intertextos e seus efeitos de sentido; ler nas entrelinhas; confirmar ou não hipóteses construídas anteriormente ao contato mais profundo com o romance; romper expectativas; trabalhar em grupo; aprimorar a escrita, a oralidade e a análise linguística; mudar de opinião; repensar valores, enfim, momentos para refletir e compreender a função do texto literário e o “poder” humanizador da Literatura sobre nós.

Considera-se, ainda, que as atividades elaboradas na Sequência Expandida de Leitura Literária também contemplaram as técnicas da oficina e do andaime. O princípio da técnica da oficina, que tem o intuito de levar o aluno a construir pela prática o conhecimento (COSSON, 2007), fez-se presente ao longo de todo o processo de letramento literário, seja pela alternância entre as atividades de leitura e de escrita, nas que se fizeram mais lúdicas, mas não menos significativas, por exemplo, a entrevista imaginária (Atividade 10), a pesquisa sobre os significados dos nomes (atividade 11), a dinâmica em que os grupos, alternadamente, teriam que responder perguntas sobre a obra (Atividade 13), ou associadas à criatividade verbal, como na criação de outros títulos para os capítulos da obra (atividade 8).

Já a perspectiva metodológica denominada técnica do andaime, que possui como pressuposto compartilhar com o aluno ou transferir para ele a edificação do conhecimento, também esteve presente na abordagem do material literário. Considerando que o professor possui o papel de criar oportunidades que permitam ao aluno construir a sua interpretação e interação com o texto, as variadas intervenções que fiz durante as atividades propostas possibilitaram que tal construção se efetivasse. Nos momentos de socialização dos diários de leitura, por exemplo, realizei interferências retirando dúvidas, incitando os caminhos interpretativos do romance, etc. Ou, na atividade 17, quando solicitei uma pesquisa sobre os intertextos presentes em **A mocinha do Mercado Central** e os efeitos de sentido que geram na obra. Desta forma, dividi com os alunos a construção do saber literário, instigando-os a desenvolverem a tarefa autonomamente, cujo fim último era colaborar para a ampliação da construção de sentidos sobre o romance.

No que se refere à Sequência Expandida de Leitura Literária (COSSON, 2007), pressuposto metodológico de ensino adotado para a elaboração do material didático, ao integrar as três perspectivas metodologias – técnica de oficina, técnica do andaime, e o *portfolio* –, delineou-se como método que deu certo. O aluno, ao percorrer as etapas propostas, conseguiu ultrapassar a mera decodificação do texto literário, realizando, assim, uma leitura mais global e densa do romance, considerando os seus aspectos de composição e de conteúdo. A proposta de sistematização da leitura literária conduziu o aluno a percorrer o romance nas suas mais diversas especificidades, colaborando, portanto, para que os objetivos fossem atingidos.

O romance **A mocinha do Mercado Central**, base para a produção da Sequência Expandida e mote para a articulação entre conteúdos curriculares e a questão de gênero, oportunizou que os estudantes conhecessem a voz da mulher enquanto autora, narradora e/ou personagem, bem como a representação feminina literária desprendida de estereótipos. Além disso, possibilitou que a Literatura despertasse nos alunos o que Candido (1995) compreende por humanização, ou seja, a obtenção do saber, o exercício da reflexão, o afinamento das emoções, a capacidade de adentrar nos problemas da vida, o entendimento da complexidade do mundo e dos seres, a boa disposição com o próximo, de forma a nos tornarmos mais compreensivos e abertos para a sociedade e o semelhante.

Pode-se afirmar que a humanização despertada nos alunos foi exteriorizada ao longo do processo de leitura literária: nas reflexões e discussões realizadas em sala, bem como nas produções escritas, isto é, em cada fala, opinião, frase escrita ou olhar. Em cada gesto puderam manifestar a capacidade de pensar e/ou se posicionar no lugar do próximo; desvelar sua identificação com os sentimentos e sofrimentos dos personagens, figuração, em última instância do outro; expor o significado de seu nome e refletir sobre si; denotar a perplexidade em relação à violência e ao preconceito sofrido pela mulher, a partir do ficcional; expor o anseio de querer mudar essa realidade ainda vivenciada pelo gênero feminino; revelar o estranhamento ou encantamento com a beleza de outras culturas, ainda que inscritas no mesmo país; adentrar em um mundo ficcional e confrontarem com o seu, feito de carne e osso; sonhar como Maria Campos e acreditar que também eles podem sonhar, ter esperanças.

As dificuldades que surgiram durante a implementação, sejam elas as relacionadas, inicialmente, ao material ou, depois, quanto ao tempo que parecia ser

insuficiente para a efetivação da proposta de intervenção até a “Primeira Interpretação” ainda no ano letivo de 2017, foram superadas pela mediação do professor e pelo interesse e participação dos discentes que, moradores de bairros da periferia da cidade e integrando um grupo de baixa renda e de baixa adesão à leitura, mostraram que qualquer sujeito, independentemente da condição socioeconômica a que pertence ou da falta de hábito para a leitura, pode ser instigado a adentrar no mundo da leitura literária. Aspecto revelado pelos próprios alunos que se mostraram motivados para a leitura do romance, participando ativamente das atividades propostas, cumprindo os prazos estabelecidos, ouvindo e respeitando as opiniões dos colegas, nos momentos de discussão e/ou reflexão, enfim, demonstraram pela postura e desejo que a leitura literária é para todos.

Acredito que um dos fatores que favoreceu o êxito da implementação do material didático, apesar das dificuldades apontadas anteriormente, está relacionado ao fato de que a maioria dos discentes estudava juntos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. A boa relação entre eles, oportunizada por meio dos anos de convivência, favoreceu, ainda, a realização dos trabalhos em grupo, já que demonstraram respeito uns pelos outros e trabalharam coletivamente na realização das tarefas. Além disso, a turma não manifestou oposição quanto à proposição das atividades. Ainda não houve problemas relacionados à indisciplina ou ausência significativa nas aulas, o que colaborou para a qualidade e o bom andamento das etapas da Sequência Expandida de Leitura Literária.

Igualmente importante é o papel do professor neste processo de leitura literária, responsável em mediar, auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados da obra que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o repertório de leituras do aluno. Tendo em vista que esta experiência, na maioria das vezes, é concebida apenas no ambiente escolar, é que o professor torna-se elemento vital nesse processo de mediação, de comunhão entre autor/texto/leitor; protagonista para a formação de leitores de literatura. Em outras palavras, segundo Segabinazi:

[...] o professor é responsável por projetar, impulsionar no aluno uma formação literária que pode ser ou não satisfatória, ou seja, depende do comportamento do docente, suas atitudes, procedimentos didáticos e indicações/orientações de leitura, a aproximação e o desejo, ou não, pela literatura. Nessa ação positiva, é que o professor é o espelho do aluno [...]. (2016, p.88).

Além da relevância da função do professor, a implementação da proposta de intervenção confirmou, ainda, a importância da utilização de uma metodologia para o trabalho com a Literatura. A proposta metodológica de Cosson (2007) norteou os discentes em uma trajetória para além do mundo ficcional literário e estético, permitindo que a sala de aula não se tornasse uma “fantasmagoria”, para usar aqui a expressão de Ginzburg (2012), mas sim um espaço no qual professor e aluno estabeleceram relações humanas.

Enfim, o material didático elaborado incitou debates sobre temas considerados “perigosos”, entre eles, as relações de gênero e outros relacionados à condição feminina, oportunizando a efetivação de práticas literárias articuladas a estas questões. Esta conexão entre o romance e temas que compõem a vida em sociedade, instigaram o discente a repensar o valor da vida humana e sobre a sua própria, desconstruir discursos e representações estereotipadas em relação do gênero feminino, mudança de atitudes, etc. Emergiu-se, ainda, a capacidade de argumentação e reflexão de alunos tímidos, o entusiasmo de ter em mãos uma obra que muito dizia a eles em meio aos “barulhos” da sociedade contemporânea e de uma “geração eletrônica”, a possibilidade de exteriorizar que foi o primeiro livro lido por inteiro, a oportunidade de exercer o seu direito, o direito à Literatura.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o percurso delineado nesta dissertação, salienta-se que cada assunto ou dado que se propôs discutir e/ou analisar, bem como a construção do material didático, tornaram-se importante no trajeto rumo à reflexão sobre a Literatura no espaço escolar, suas relações com a leitura, mediador e leitor literário, o papel do PNBE e suas possibilidades educativas no cotidiano escolar e no reconhecimento do letramento literário como um caminho para a promoção da educação literária. Além disso, a dissertação contribuiu para que se pensasse em uma formação que despertasse a criticidade do leitor e instigasse-o a repensar e romper paradigmas ainda presentes à e *pela* sociedade em relação ao papel e lugar da mulher.

Inicialmente, considerou-se importante pensar nos conceitos que a Literatura adquiriu em diferentes contextos históricos, bem como nas suas diversas funções. Também interessou entendê-la como arte da representação e, como tal, também da mulher, cujas vozes foram silenciadas ao longo do tempo pela história literária brasileira. Refletir sobre estes aspectos foi fundamental para que se fomentasse, posteriormente, a necessidade de articular o conteúdo curricular a esta voz marginalizada, sobretudo porque há orientações como nas **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (2010) e na **Lei 11.340/06**, as quais apontam a indispensabilidade de conectar temas contemporâneos, como os relacionados à mulher, ao currículo escolar.

Traçou-se, ainda, um panorama sobre a sociedade contemporânea, o ensino literário no espaço escolar, os sujeitos que integram o processo de ensino e aprendizagem – alunos e professores –, bem como apontaram-se os pressupostos metodológicos do letramento literário como um caminho possível para a educação literária e defendeu-se a relevância da formação inicial e continuada do docente de Literatura. Por entender que todas essas questões estão imbricadas umas nas outras, delineou-se, assim, a segunda seção.

As discussões e reflexões anteriores culminaram na última seção, na qual se expôs uma breve análise do livro **A mocinha do Mercado Central**, de Stela Maris Rezende, base para o material didático. Também foram apresentadas as etapas da Sequência Expandida de Leitura Literária, pressuposto metodológico voltado para o letramento literário (COSSON, 2007), que serviu de suporte para a elaboração do material didático, bem como os resultados da implementação em sala de aula. A

elaboração deste material para alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental teve por objetivo dar foco à representação da mulher. Vale lembrar que para a produção da Sequência Expandida, foram levadas em consideração não apenas as **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (2010)** e a **Lei 11.340/06**, mas também os resultados analisados do questionário aplicado à turma em questão, que indicaram como necessária a articulação de questões presentes na sociedade atual, como a temática da mulher, aos conteúdos escolares.

A implementação do material didático desvelou, a partir do texto literário e de uma prática pedagógica sistematizada, que os conteúdos curriculares podem e devem dialogar com temáticas contemporâneas vivenciadas pelos próprios discentes. Além disso, a proposta de intervenção revelou-se como uma possibilidade de abordar as especificidades da Literatura que, além de ser uma prática social e política, é capaz de contribuir para o desenvolvimento da autonomia e emancipação do leitor.

Em relação à intervenção, confirmei, ainda, a importância da seleção de uma metodologia para a sistematização das aulas e que os pressupostos metodológicos do letramento literário (COSSON, 2007) podem tornar-se um caminho para a educação literária, porque o trabalho por meio dos pressupostos do letramento literário possibilita ressignificar a disciplina de Língua Portuguesa e o trabalho com a Literatura; aproxima a obra literária do aluno, independentemente de escola e/ou realidade e classe social a que pertence; motiva o discente para a leitura literária; instiga a construção de sentidos do texto e ampliação da capacidade crítica; leva o aluno a (re)descobrir-se como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula e com questões que integram o tempo contemporâneo.

O trabalho com **A mocinha do Mercado Central** por meio do diário de leitura também foi relevante, pois apresentou-se como uma estratégia diferenciada para o trabalho com a obra literária, uma vez que os alunos ainda não tinham utilizado anteriormente o instrumento. Além disso, a produção dos registros escritos sobre o romance, no diário de leitura, bem como os momentos de compartilhamento das reflexões registradas, auxiliaram os discentes na construção de sentidos e fruição da obra, favorecendo que pudessem compreender o livro em um todo.

No que se refere propriamente à seleção da obra, entende-se ser de grande importância disponibilizar obras de autoria feminina e/ou com protagonistas mulheres no espaço escolar, para que o jovem leitor conheça e reconheça outras linguagens, vozes, formas de ver e pensar a realidade e o mundo, para além das acepções e

representações do escritor do gênero masculino. Sob esta perspectiva, **A mocinha do Mercado Central** favoreceu a ampliação destas concepções.

Igualmente importante está a necessidade de o professor retirar das caixas o acervo disponibilizado pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) visando à promoção da leitura literária no ambiente escolar. Considerando estes aspectos, bem como o fato de a obra ser de autoria feminina e apresentar qualidade estética, é que esta dissertação propôs-se a selecionar como objeto de estudo para a elaboração do material didático um livro pertencente ao acervo do PNBE – o romance de Stella Maris Rezende.

A obra de Rezende oportunizou que se fizessem ainda notórias e não fossem afastadas da dinâmica escolar questões que envolvem o feminino, como a violência ainda sofrida pela mulher, por serem consideradas, conforme Gens (2008), temas perigosos ou tabus. Ressaltam-se que tais questões, como aponta o autor, são temáticas que compõem a sociedade contemporânea e, conseqüentemente, a vida de muitos alunos, fato este confirmado pelos resultados do questionário aplicado aos discentes, revelando que a maioria ainda não tinha lido textos que abordavam a violência, o preconceito ou outras questões relacionadas ao gênero feminino, que conheciam alguma mulher que tinham sofrido agressão física e/ou verbal e que o preconceito existia mesmo na sala de aula.

Ainda que os resultados expostos no questionário não correspondam à turma em que a implementação do material didático foi realizado, enfatizam-se que preconceitos e situações de agressão envolvendo mulheres, bem como outras questões e/ou problemas comuns na sociedade contemporânea, não podem ser silenciados pelo ambiente escolar. Isso porque a escola é lugar de formar cidadãos e, portanto, *locus* para promover a valorização da mulher e, portanto, superar representações identitárias pautadas em concepções redutoras, preconceituosas e/ou estereotipadas, bem como a invisibilidade histórica desse grupo que se estende até os dias de hoje.

Levando em consideração estes aspectos, considera-se a Literatura como possibilidade de incitar novos olhares para este panorama vivenciado pela mulher. Ao trazer a obra literária para a sala de aula, os alunos puderam apreender não somente as especificidades estéticas e os conteúdos literários, mas também re(pensar) sobre certos discursos, rever valores, sentir-se instigados a alterar comportamentos e opiniões social e culturalmente padronizadas na sociedade sobre a mulher. Além

disso, ao acompanhar a busca de Maria Campos na construção de sua identidade, rumo à emancipação, tiveram a oportunidade de identificar-se com ela como sujeito em construção identitária e em processo emancipatório, perceber que a violência contra a mulher e outros problemas que afligem a realidade contemporânea compõem o universo literário e que, por isso mesmo, pode mudar realidades preconceituosas e ainda violentas contra a mulher.

Nesse contexto, o papel do mediador adquire relevância, pois vai muito além da seleção da obra, da metodologia e da elaboração da proposta de intervenção. O professor acompanha o processo de leitura realizado pelos alunos, já que é responsável por auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados na obra literária que leem, enfim, assume a função de mediar as práticas escolares de leitura literária. Ao mesmo tempo o docente avalia a si mesmo, observando se as atividades produzidas estão atingindo os objetivos traçados, se precisa rever algumas questões e/ou atividades do material didático produzido, se este material está de acordo com a realidade a que se propõe, se está valorizando o conhecimento que o aluno traz. Enfim, não é uma tarefa simples, mas gratificante.

Não menos relevante está o fato de que o professor deve evidenciar o gosto pelo texto literário. A relação do mediador com a Literatura manifesta-se como condição primordial na formação dos jovens leitores. O docente que é fascinado pela leitura literária faz emergir no aluno entusiasmo e o encantamento pelo texto literário.

Por isso, outro aspecto imperioso refere-se à formação do mediador literário. Tanto a formação inicial quanto a continuada devem oferecer ao docente os conhecimentos necessários – o saber teórico e o pedagógico –, bem como abranger questões que perpassam a sociedade contemporânea. A sociedade, a escola e os sujeitos, que incorporam o sistema escolar, integram um processo dinâmico, em contínua modificação e, por isso, o professor, também inserido neste sistema, deve acompanhar as mudanças que ocorrem e saber como trabalhar os conteúdos literários em sala de aula que estejam em consonância com temas atuais, como os relacionados à questão de gênero, especialmente à mulher. A capacidade de modificar-se e oportunizar uma prática escolar humanizada e emancipatória deve-se, principalmente, à formação complementar.

Enfim, a maneira como o professor apresenta o universo literário para o aluno, objetivando formar leitores, pode despertar ou não interesse pela leitura. E, por isso, faz-se relevante conhecer diferentes metodologias, encontrar estratégias

pedagógicas adequadas à turma e a realidade dos alunos que será trabalhada a obra selecionada. E, como instância de legitimação da Literatura e implementador do currículo na educação básica, é premente que o professor assuma o papel de investigador, pois a pesquisa possibilita indicar caminhos e/ou idealizar novas práticas de ensino na escola contemporânea, circunscrita a uma sociedade do barulho, da tecnologia e da heterogeneidade, bem como aprofundar-se no macrocosmo literário. Este, por sua vez, mostra-nos, enquanto alunos, professores, humanos, a cada página lida, o fascínio da experiência estética, a atemporalidade da palavra, a materialização do mundo real, a metamorfose do ser humano, ressignifica a própria realidade, a vida.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, Maria Luiza; ABAURRE, Maria Bernadete M. Resenha. In:\_\_\_\_\_. **Produção de texto**: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007. p.246-249.
- \_\_\_\_\_. Relato: definições e usos. In:\_\_\_\_\_. **Produção de texto**: interlocução e gêneros. São Paulo: Moderna, 2007. p. 46-48.
- ABDALA JÚNIOR, Benjamin. PASCHOALIN, Maria Aparecida. **História Social da Literatura Portuguesa**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990. p.138-146.
- ALENCAR, Jakson de (Org.). **A alma da imagem**: a ilustração nos livros para crianças e jovens na palavra de seus criadores. São Paulo: Paulus, 2009.
- ANJOS, Valeria Maria Santana Britto dos. **Ênfase à leitura literária na escola**: um caminho para a formação do leitor crítico. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.
- ARAUJO, Adriana Lopes de. **A representação da mulher no romance contemporâneo de autoria feminina paranaense**. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2012.
- ARAUJO, Maria Cláudia. A poética de Aristóteles sob a abordagem de Lígia Militz da Costa. **Kaliopé**, São Paulo, ano 7, n.14, p.70-82, jul/dez 2011. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/kaliopé/article/viewFile/7887/5779>>. Acesso em: 29 dez 2016.
- BALÇA, Ângela; AZEVEDO, Fernando (Orgs.). Educação literária e formação de leitores. In. \_\_\_\_\_. **Leitura e Educação Literária**. Lisboa: PACTOR, 2016. p.03-13.
- BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v.7, n.02, p.05-25, 2001.
- BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. A cultura da oferta. In: \_\_\_\_\_. **Capitalismo parasitário**: e outros temas contemporâneos. 10. ed. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. p.33-72.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura – a formação do leitor**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.
- BOSO, Ednea Aparecida da Silva. **Mulheres em transgressão**: a visibilidade da voz feminina em Vozes do deserto de Nélide Piñon. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis, 2011.

BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In:\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009. p.99-182.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile. Crise da leitura: estratégias para o ensino da literatura. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, vol.25, n.01, p.27-31, jan/jun 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno. Resolução n. 02 de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 11.340, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 ago. 2006. Seção 1, p.1.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer n.11, de 07 de setembro de 2010. Homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário oficial da União**, Brasília, 09 dez. 2010. Seção 1, p.28.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Secretaria de Transparência. **Violência doméstica e familiar contra a mulher**. Serviço de Pesquisa DataSenado, agosto de 2015. Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/senado/procuradoria/publicacao/pesquisas-violencia-domestica-e-familiar-contra-as-mulheres>>. Acesso em: 02 ago 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 02, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v.04, n.09, p.803-809, set 1972.

\_\_\_\_\_. Carrossel. **Na sala de aula**: caderno de análise literária. São Paulo: Ática, 1985.

\_\_\_\_\_. O Direito à Literatura. In:\_\_\_\_\_. **Vários Escritos**. 3.ed. São Paulo: Livraria Duas cidades, 1995. p.169-191.

CARNEIRO, Lilian Rosa Aires. **Espaço e Identidade**: em *A mocinha do Mercado Central* de Stella Maris Rezende. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2015.

CASTRO, Maria Conceição. Modernismo em Portugal. In: \_\_\_\_\_. **Língua & Literatura**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 1998. p.380-383.

CECCANTINI, João Luis. Leitores iniciantes e comportamento perene. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; RÖSING, Tânia M.K. (orgs.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009. p. 207- 231.

CEIA, Carlos. **O que é ser professor de literatura**. Lisboa: Colibri, 2002.

CHIARETTO, Marcelo. Leitura literária na sala de aula contemporânea: tempo de apreciar a periferia. **Revista Cerrados**, Brasília, v.25, n.42, p.144-162, 2016.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2001.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. A prática de letramento literário na sala de aula. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos. **Nas trilhas do letramento**: entre teoria, prática e formação docente. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p.281-297.

\_\_\_\_\_. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, FLÁVIA, Brocchetto (Org.). **Literatura e formação continuada de professores**: desafios da prática educativa. São Paulo: Mercado de Letras; Mato Grosso do Sul: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p.11-26.

COSTA, Lígia Militz. **A poética de Aristóteles**: Mímese e verossimilhança. São Paulo: Ática, 2001.

DAHLBERG, Linda L.; KRUG, Etienne G. Violência: um problema global de saúde pública. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 11. p.1163-1178, mar 2006.

DALCASTAGNÈ, Regina. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n.20, p.33-87, jul/ago 2002.

\_\_\_\_\_. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n.26, p.13-71, jul/dez 2005.

\_\_\_\_\_. A auto-representação de grupos marginalizados: tensões e estratégias na narrativa contemporânea. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.42, n.04, p.18-31, dez 2007.

\_\_\_\_\_. A personagem feminina na narrativa brasileira dos anos 1990. In: PIRES, Maria Isabel Edom (Org.). **Formas e dilemas da representação da mulher na literatura contemporânea**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008. p.100-106.

DIAS, Ana Crelia. Literatura e educação literária: quando a literatura faz sentido(s). **Revista Cerrados**, Brasília, vol.17, n.42, p.210-228, 2016.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Tradução Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes Editores, 1987.

EAGLETON, Terry. Introdução: O que é literatura? In:\_\_\_\_\_. **Teoria da literatura: uma introdução**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p.01-17.

ECO, Umberto. Sobre Algumas Funções da Literatura. In:\_\_\_\_\_. **Sobre a literatura**. Tradução Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2003. p.09-21.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. Letramento literário no contexto escolar. In: GONÇALVES, Adair; PINHEIRO, Alexandra Santos (Org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p.321-346.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. As relações entre textos. In:\_\_\_\_\_. **Para entender o texto: leitura e redação**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1994. p.19-20.

FREITAS, Antonio Carlos Rodrigues. O desenvolvimento do conceito de intertextualidade. **Revista Icarahy**, Rio de Janeiro, n.06, p. 27-42, 2011.

GADOTTI, Moacir. Formação continuada do professor. In: **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Rio Grande do Sul: Feevale, 2003. p. 29-36.

GENS, Armando. Formação de professores de literatura brasileira – lugares, paisagens educativas e pertencimentos. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v.4, n.4, p.21-36, jul/ dez 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GINZBURG, Jaime. O ensino da literatura como fantasmagoria. **Revista Anpoll**, Brasília, v.1, n.33, p.209-222, 2012.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Entrevista: uma conversa controlada. In. DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). **Gêneros Textuais & Ensino**. São Paulo: Editorial, 2010. p.195-208.

ÍTALO, Puccini. O modernismo Português e Fernando Pessoa. **Mafuá**, Santa Catarina, n.09, p.1-20, 2008.

JOBIM, José Luís (org.). História da Literatura. In:\_\_\_\_\_. **Palavras da Crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p.127-149.

JOUBE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução Marcos Magno; Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

LAVORATI, Carla. **Entre mães e filhas, representação e gênero: uma leitura da história na história**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual do Centro-oeste, Guarapuava, 2013.

LEITE, Ângela. A Literatura InfantoJuvenil e seus *Oscars*. **Sentidos da Cultura**, Belém, n.02, p.130-133, jan/jun 2015.

LIMA, Luiz Costa. Representação social e mimeses. In: \_\_\_\_\_. **Dispersa demanda: ensaios sobre literatura e teoria**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981. p.216-236.

MACHADO, Anna Rachel. **O diário de leitura: a introdução de um novo instrumento na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELLO, Cláudio. Entrevista à Tereza Colomer sobre Educação Literaria. **Via Atlântica**, n.28, p.313-326, dez 2015.

MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.

NAVAS, Diana; IGNÁCIO, Valéria. **Usos suspeitos do texto literário**, Vitória, n.27, p.53-68, 2015.

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. 2008. Historiografia, cânone e a formação do professor de literatura: ponderações sobre educação literária. In. OLIVEIRA, V.S. (org). **Educação literária em foco: entre teorias e práticas**. Cornélio Procópio: Universidade Estadual do Paraná, 2008. p.33-49. E-book. Disponível em: [http://www.ccp.uenp.edu.br/e-books/uenp/2008-vsoliveira-org\\_educacao\\_literaria.pdf](http://www.ccp.uenp.edu.br/e-books/uenp/2008-vsoliveira-org_educacao_literaria.pdf). Acesso em: 26 nov 2016.

PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola - Distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Curitiba: SEED, 2008.

PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do. Literatura Marginal, uma literatura feita por minorias. In: \_\_\_\_\_. **Escritos à Margem: a presença de autores de periferia na cena literária brasileira**. Rio de Janeiro: 7 Letras - FAPERJ, 2013. p.23-64.

PINHEIRO, Alexandra Santos. Letramento literário: da escola para o social e do social para a escola. In: GONÇALVES, Adair; PINHEIRO, Alexandra Santos (Org.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p.299-320.

REIS, Carlos; LOPES, Ana Cristina Macário. **Dicionário de teoria da narrativa**. São Paulo: Ática, 1988. p.258-259.

REZENDE, Maria Valéria. **Outros Cantos**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

REZENDE, Stella Maris. **A mocinha do Mercado Central**. São Paulo: Globo, 2011.

\_\_\_\_\_. Stella Maris. **A sobrinha do poeta**. São Paulo: Globo, 2012.

\_\_\_\_\_. Stella Maris. **As gêmeas da família**. São Paulo: Globo, 2013.

ROUXEL, Annie. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Trad. de Neide Luzia de Rezende; Gabriela Rodella de Oliveira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.145, p.272-283, jan/abr. 2012.

SCHMIDT, Rita Terezinha. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. In: NAVARRO, Márcia Hoppe (Org.). **Rompendo o silêncio**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1995. p.182-189.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul/dez 1995.

SEGABINAZI, Daniela Maria. A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos. **Terra Roxa e outras Terras**, Londrina, vol. 31, p.82-93, dez. 2016.

SILVA, Marriene Freitas. **Literatura Juvenil – A dimensão argumentativa de narrativas ficcionais contemporâneas: A mocinha do Mercado Central e Fazendo meu filme I**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. **Teoria e metodologia literárias**. Lisboa: Ed. Universidade Aberta, 1998.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p.31-42.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infanto juvenil. In: EVANGELISTA, A. Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **Escolarização da leitura literária**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Raquel Cristina de Souza. O diário de leitura o ensino fundamental: considerações iniciais. **Cerrados**, Brasília, vol.17, n.42, p.181-208, 2016.

XAVIER, Elódia. Para além do cânone. In: RAMALHO, Christina (Org.). **Literatura e feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Elo, 1999. p.15-22.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. Produção literária feminina: um caso de literatura marginal. **Revista Antares**, Caxias do Sul, vol. 6, n.12, p.183-195, jul/dez 2014.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Narrativa Juvenil Brasileira no Acervo do PNBE 2013: Faces urbanas da Representação Social. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v.16, n.41, p.89-107, abr/jun 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11.ed. São Paulo: Global, 2003.

ZOLIN, Lúcia Osana. Crítica Feminista. In: ZOLIN, Lúcia Osan; BONICCI, Thomas (Org.). **Teoria Literária: Abordagens Históricas e Tendências Contemporâneas**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p.217-242.

\_\_\_\_\_. Espaços (des) interditados: o lugar da mulher na narrativa de autoria feminina paranaense contemporânea. In: DALCASTAGNÈ, Regina; LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos. **Espaço e gênero na literatura brasileira contemporânea**. Porto Alegre: Zouk, 2015. p.197-237.

## **APÊNDICE**

Apêndice A – Questionário utilizado na coleta de dados



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**CAMPUS CORNÉLIO PROCÓPIO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**



### QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS

1. Você já leu alguma obra literária de autoria feminina?

( ) Sim                      ( ) Não

Em caso afirmativo: Quem era a autora? \_\_\_\_\_

2. No ambiente escolar, você já leu algum texto não literário que abordou a violência, o preconceito ou outras questões relacionadas à mulher?

( ) Sim                      ( ) Não

3. Você já leu, no ambiente escolar, algum texto literário que abordou a violência, o preconceito ou outras questões relacionadas à mulher?

( ) Sim                      ( ) Não

4. Você conhece alguma mulher que já sofreu algum tipo de agressão física ou verbal?

( ) Sim                      ( ) Não

5. Você já presenciou, no ambiente escolar ou em outro local, algum tipo de preconceito contra uma mulher por ela pertencer ao gênero feminino?

( ) Sim                      ( ) Não

6. Neste ano de 2016 a **Lei 11.340/06** (Lei Maria da Penha) completa dez anos. Você já ouviu falar nesta lei?

( ) Sim                      ( ) Não

7. As **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos** (2010) apresenta a importância de conectar temas - de relevância social na formação do educando - aos conteúdos dos componentes curriculares e das áreas de conhecimento. Além disso, a **Lei 11.340/06** (Lei Maria da Penha) traz, em uma das suas diretrizes, a necessidade de incorporar nos currículos escolares, temáticas que fazem parte da sociedade contemporânea, como as associadas à mulher, tendo como uma das suas diretrizes:

O destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher (BRASIL, **Lei 11.340/06**, art. 8º, IX).

