



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS  
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE  
LÍNGUAS E LITERATURAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**PRISCILA SOARES DE OLIVEIRA**

**LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
O IMAGINÁRIO FEMININO EM CRÔNICAS DE CLARICE LISPECTOR E  
CONCEIÇÃO EVARISTO**

**GUARABIRA  
2020**

PRISCILA SOARES DE OLIVEIRA

**LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
O IMAGINÁRIO FEMININO EM CRÔNICAS DE CLARICE LISPECTOR E  
CONCEIÇÃO EVARISTO**

Artigo apresentado como trabalho de conclusão de curso, ao Departamento de Letras, juntamente à Secretária de pós-graduação, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica.

Área de Concentração: Literatura

Linha de Pesquisa: Teoria e Análise Literária

Orientadora: Prof. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva

GUARABIRA  
2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

- O481 Oliveira, Priscila Soares de.  
Literatura na educação básica [manuscrito] : o imaginário feminino em crônicas de Clarice Lispector e Conceição Evaristo / Priscila Soares de Oliveira. - 2020.  
55 p.  
Digitado.  
Monografia (Especialização em Ensino de Língua e Literaturas na Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades , 2020.  
"Orientação : Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva , Coordenação do Curso de Letras - CH."  
1. Letramento literário. 2. Ensino de literatura. 3. Autoria feminina. 4. Clarice Lispector. 5. Conceição Evaristo. I. Título  
21. ed. CDD 400

PRISCILA SOARES DE OLIVEIRA

**LITERATURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:  
O IMAGINÁRIO FEMININO EM CRÔNICAS DE CLARICE LISPECTOR E  
CONCEIÇÃO EVARISTO**

Artigo apresentado como trabalho de conclusão de curso, ao Departamento de Letras, juntamente à Secretária de pós-graduação, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito à obtenção do título de especialista em Ensino de Línguas e Literaturas na Educação Básica.

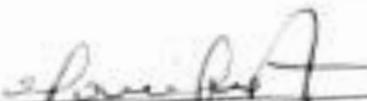
Área de Concentração: Literatura

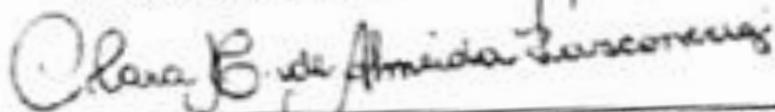
Linha de Pesquisa: Teoria e Análise Literária

Data de Aprovação: 20 de agosto 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva – Orientadora  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Dra. Maria Suelly da Costa – 1ª Examinadora  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Ma. Clara Mayara de Almeida Vasconcelos – 2ª Examinadora  
Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

*Atodas as mulheres, que construíram sua história lutando, com a voz ou na ponta do lápis.  
Dedico!*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Uno, Deus, Brâman, ou qualquer outro vocativo que você prefira rotulá-Lo. Essa energia eterna, única, que possui muitos nomes, mas que no final é sempre a mesma força propulsora da criação, que em sua absoluta generosidade se faz presente em cada partícula subatômica constituinte de toda a criação, que possibilitou que nos encontrássemos nessa jornada, e que neste momento também está emanando seu amor sobre todas as coisas, através dos sinais enviados pelo universo. Namastê.

Obrigada aos meus pais, Silvia e Heverlande, por todo o conhecimento oferecido, que foram além daquilo que estava escrito nos livros didáticos e nos exercícios escolares. Vocês também me educaram para a vida, e eu serei eternamente grata. Amo vocês imensamente.

Aos meus amigos, em nome de Dinelly Tamires, Erisson Florêncio, Maria Rafaella, André Luiz, Débora Dantas e Alexandre Araújo. Sou honrada diariamente com o companheirismo de vocês, saibam que vocês me inspiram, e que se eu conheci o significado de irmandade e lealdade, foi através de vocês. Obrigada por serem.

Um agradecimento mais que especial a minha orientadora, professora Rosângela Neres, que não me orientou apenas para esta pesquisa, mas também para a vida. Obrigada por todo o tempo dedicado a este trabalho, e por todas as palavras amigas e de encorajamento. Sem seu apoio, nada disso seria possível. Lhe admiro muito.

Agradeço também ao professor Paulo Ávila, coordenador desta especialização, que possibilitou que meus conhecimentos fossem expandidos. Obrigada também ao corpo docente, em nome do professor Vilian Manguiera, que ofereceram seu tempo e energia de forma gratuita. Se essa não for a demonstração mais linda de amor pela docência, eu realmente desconheço qual outra possa ser.

Obrigada também aos colegas de turma, que compartilharam essa jornada ao meu lado, em nome de Mariane Duarte e Railson Araújo. Conviver e dividir as alegrias, preocupações e felicidades com vocês foi indescritível. Que nossos caminhos sempre se cruzem.

Por fim, agradeço a todas as mulheres que lutaram para que eu pudesse estar aqui, escrevendo um trabalho sobre elas. Que me deram autonomia e oportunidade. Estudar e valorizar a escrita feminina é uma das missões que cumpro com o maior orgulho. Obrigada também a todas as escritoras, que mudaram o mundo com a ponta de um lápis (ou pena). Agradeço diariamente a minha primeira leitura de *O Morro dos Ventos Uivantes*, sem ela, eu não conheceria a genialidade de Emily Brontë, e a história da autoria feminina ainda seria um mistério para mim.

O mundo não dizia a ela, como dizia a eles:  
“Escreva se quiser, não faz diferença para mim”. O mundo dizia, gargalhando:  
“Escrever? O que há de bom na sua escrita?”

- *Um Teto Todo Seu*, Virgínia Woolf, 1929.

## RESUMO

A proposta deste trabalho é despertar no aluno da educação básica um interesse pela literatura, fazendo com que ele também compreenda a interface social contida em uma obra literária. Para tanto, utilizamos como material de estudo duas crônicas: *Medo da Eternidade* (1970), de Clarice Lispector, e *Regina Anastácia* (2011), de Conceição Evaristo, como forma de fazer com que o aluno reflita também, além da riqueza de conhecimento que está presente em cada obra literária, sobre o processo de escrita feminina, bem como suas dificuldades, conquistas e resistências. Portanto, este trabalho tem como premissa letrar literariamente o aluno, despertando o seu senso crítico-reflexivo, fazendo com que ele compreenda tanto o material literário em si, como o contexto de sua produção. A natureza desta pesquisa é de caráter qualitativo, bibliográfico e documental. Utilizaremos como ferramenta para a sala de aula as oficinas de leituras, contidas na sequência didática básica de Cosson (2014), além dos documentos oficiais, para embasar as concepções acerca das estratégias de ensino, utilizaremos, no arcabouço teórico, os estudos de: Bortoni-Ricardo (2008), Gil (2002) e Durão (2015) discutindo acerca dos procedimentos metodológicos dessa pesquisa; Kleiman (2008) e Cosson (2014) sobre as estratégias de letramento literário; Lobo (1999) e Zolin (2009) em relação aos estudos da autoria feminina; Barthes (1979) e Culler (1997) acerca da teoria da literatura, dentre outros autores.

**Palavras-chave:** Letramento literário. Ensino de literatura. Autoria feminina. Clarice Lispector. Conceição Evaristo.

## ABSTRACT

The purpose of this work is awaken an interest in literature in basic education students, making them also understand the social interface contained in a literary work. For that, we used two chronicles as study material: *Medo da Eternidade* (1970), by Clarice Lispector, and *Regina Anastácia* (2011), by Conceição Evaristo, as a way to make the student reflect, in addition to the wealth of knowledge that it is present in each literary work, about the female writing process, as well as its difficulties, achievements and resistances. Therefore, this work has as premise literary literacy the student, awakening his critical-reflexive sense, making him understand both the literary material itself, and the context of his production. The nature of this research is qualitative, bibliographic and documentary. We will use the reading workshops as a tool for the classroom, contained in the basic didactic sequence of Cosson (2014), in addition to the official documents, to support the conceptions about teaching strategies, we will use, in the theoretical framework, the studies of: Bortoni-Ricardo (2008), Gil (2002) and Durão (2015) discussing about the methodological procedures of this research; Kleiman (2008) and Cosson (2014) about literary literacy strategies; Lobo (1999) and Zolin (2009) in relation to studies of female authorship; Barthes (1979) and Culler (1997) about the theory of literature, among other authors.

**Keywords:** Literary literacy. Literature teaching. Female authorship. Clarice Lispector. Conceição Evaristo.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 POR QUE LETRAR LITERARIAMENTE?</b> .....	11
<b>2.1 A LITERATURA FEMININA COMO OBJETO DE ANÁLISE E PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA</b> .....	15
<b>3 A ESCRITA DE AUTORIA FEMININA</b> .....	18
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	22
<b>4.1 A NATUREZA DA PESQUISA</b> .....	22
4.1.1 Seleção da proposta de leitura.....	23
<b>5 ASPECTOS DA PROPOSTA DE LEITURA</b> .....	27
5.1 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....	29
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	35
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	36
<b>ANEXOS</b> .....	38

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino de literatura na educação básica, muitas vezes, torna-se subsídio para as demais disciplinas presentes na grade curricular, sendo utilizada como pretexto para a aplicação de métodos fora do contexto da produção literária em si (como as frases retiradas do seu contexto inicial de produção, para serem estudadas como estruturas gramaticais, por exemplo). Sendo assim, a literatura muitas vezes passou a ser compreendida como uma matéria complementar da Língua Portuguesa. Quando questionei meus alunos sobre seus hábitos de leitores, alguns responderam que “não tem tempo para ler”, ou que “a leitura de literatura não está presente no cotidiano”, e alguns outros afirmaram, sem cerimônia, que “não gostam de ler”. Dessa forma, como devemos proceder para que o ensino de literatura seja visto como algo importante pelos alunos? Como podemos trabalhar textos literários ligados ao cotidiano dos educandos, fazendo com que a aprendizagem seja, de fato, relevante?

É indiscutível a importância da literatura para a formação cidadã e crítica dos alunos, bem como seu caráter humanizador para a construção da identidade desse jovem. Dessa forma, é válido levar para a sala de aula textos literários que instiguem quanto ao seu teor social e cultural. É inegável o valor estético de uma obra literária, sendo assim, compreendê-la e aproveitá-la também são pontos a serem executados. Porém, também é relevante mostrar a esse jovem as principais características de uma época que guiaram o escritor em seu processo artístico, ao refletir a sociedade em sua literatura.

Tendo em vista as considerações supracitadas, e o advento de autoras no mercado literário brasileiro, é importante fazer com que o aluno de educação básica reconheça o caminho percorrido por essas mulheres escritoras para que, hoje, o aumento de autoras seja reconhecido como uma conquista de muitos anos atrás, além de compreender a sua importância e reconhecer os períodos nos quais essas autoras estavam inseridas e os traços do imaginário feminino que o circunscrevam.

Esse trabalho nasce como uma proposta de atividade, especificamente com os alunos do 3º ano do ensino médio, e de como eles podem partilhar a concepção entre literatura e sociedade, mais especificamente, como eles dialogam seu conhecimento de mundo a respeito da escrita de autoria feminina em textos pré-selecionados. Dessa forma, é essencial que haja o respaldo científico em relação a esta escrita, seu contexto sociocultural, bem como nos textos selecionados para análise. Sendo assim, essa pesquisa toma uma abordagem qualitativa em relação a explicação e observação dos fatos estudados, sendo também de caráter exploratório, já que há um levantamento de dados bibliográficos em sua construção.

A estrutura desse trabalho possui divisões de capítulos. Após este primeiro, o segundo capítulo abordará as contribuições da literatura para o ensino médio, de forma que será exposto o que os documentos oficiais preconizam em relação ao ensino de literatura para turmas do ensino médio, bem como as concepções sobre a literatura de autoria feminina; o terceiro capítulo abordará a metodologia aplicada na composição dessa pesquisa; já no capítulo quatro iremos fazer a discussão da proposta de intervenção e, no último capítulo, traremos as considerações finais acerca desse trabalho.

## 2 POR QUE LETRARLITERARIAMENTE?

A literatura nos permite repensar a realidade, de forma que, através dela, conseguimos compreender o que o autor retrata: sua cultura, período histórico e, até mesmo, suas preferências pessoais. Isto posto, vale salientar que esses aspectos ligados intrinsecamente às palavras e frases postas por determinado autor também são materiais de reflexão em sala de aula, como afirma Barthes (1979):

A literatura assume muitos saberes. Num romance como Robinson Crusóé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, excerto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. [...] A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens (BARTHES, 1979. p. 18-19).

Sob essa perspectiva, o espaço preconceituoso no qual a literatura é colocada desconstrói-se e ela assume um caráter social e documental, de forma a ser vista não como uma atividade descontextualizada, mas sim, como ferramenta social e cultural de ensino, proporcionando transdisciplinaridade entre todas as matérias da grade curricular, assumindo, além do seu caráter de fruição, uma perspectiva mais abrangente quanto a sua forma e conteúdo.

Sendo assim, quando nos questionamos sobre essa aplicabilidade da literatura em sala de aula, e consultamos os documentos oficiais, observamos que há uma atenção e uma intenção em relação ao trabalho de textos literários com os alunos. A chamada “humanização da literatura” proposta pela LDBENnº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), Artigo 35 e Inciso III, nos afirma que esse caráter humanizador da literatura representa o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN, 1996). Ainda sobre essa lição humanizadora que a literatura é capaz de despertar no indivíduo, Antônio Candido explica que:

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 próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza,

a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Isto posto, é importante pensarmos que quando entramos em sala de aula, para exercermos o nosso ofício profissional de educadores, não estamos apenas contribuindo na formação curricular de alunos, mas também, somos parte do processo de construção de uma identidade e pensamento crítico de jovens, que precisam ser constantemente instigados e encorajados a refletirem sobre o seu papel na sociedade, e é exatamente nesta questão onde devemos praticar o letramento literário.

O ensino de literatura, partindo das OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), pressupõe que seja pautado em “formar o leitor literário, melhor ainda, de ‘letrar’ literariamente o aluno, fazendo-o apropriar-se daquilo a que tem direito” (BRASIL, 2006), porém, o que é este letramento literário? E mais, o que seria letramento? E como este aluno pode apropriar-se deste conhecimento?

Inicialmente, segundo Soares (2009) letramento é uma palavra nova na língua portuguesa, que não possui uma definição específica em um dicionário, mas que é definida como:

[...] letramento é o que as pessoas *fazem* com a capacidade de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais. Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2009, p. 72).

Desta forma, caracterizamos o letramento como a capacidade de utilizar as competências de leitura e escrita em práticas sociais cotidianas, de forma assertiva e produtiva. A aprendizagem parte para um uso prático e deixa de ser apenas um método para atingir as práticas avaliativas da escola. Sendo assim, é necessário relacionarmos as práticas de leitura ao letramento literário.

Em alguns momentos das nossas vidas, nós produzimos a nossa escrita com alguma leitura, como algo que venha a se apresentar de acordo com as nossas necessidades, de modo que, como postula Paulo Freire (1997), só pode se escrever o mundo que foi anteriormente lido, dessa forma, depois que se aprende a ler, se lê para aprender. A leitura é produção de experiência e prática valorizada na transmissão cultural, dessa forma, a leitura letrada é o ponto de partida para a construção de um saber direcionado não apenas à decodificação do

signo linguístico, mas sim, como ponte para um conhecimento real, significativo e repleto de um sentido que vai além das palavras.

Cotidianamente o professor pode deparar-se com alunos que leem sem esperar algo dessa leitura, com uma aleatoriedade em relação ao que ele lê, sem objetivos prévios em relação ao texto. Sendo assim, a prática de leitura se resume em extrair respostas para algum questionário presente no livro didático – uma atividade de mera reprodução – ou apenas como ferramenta de uso para determinado momento da aula, deixando de lado a verdadeira função dessa prática, que é a de aprendizado e a aplicabilidade deste. Sobre isto, Kleiman nos diz que:

Assim, encontramos um paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir um favor), quando se trata de leitura, de interação a distância mediante o texto, a maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar [...] (KLEIMAN 2008, p. 30).

Sendo assim, a prática de leitura necessita de um caminho, um objetivo, que construa um significado a ação de ler, compreender e para o que ler, de modo que o aluno aproveite o prazer de um texto, mas também construa sentido em sua execução. Em relação a isto, a esta prática consciente da leitura, encontramos o letramento literário.

O letramento literário também é visto dentro dessa perspectiva, onde as práticas de leitura não se resumem apenas na fruição do texto literário, tampouco na leitura analítica do mesmo, mas sim, na forma como nossa bagagem de leituras anteriores proporcionam que as novas leituras feitas tenham mais aproveitamento e entendimento, de forma também que estas experiências literárias contribuam na formação de um leitor e cidadão crítico, que conheça o histórico social e, partindo disso, crie um diálogo com a sociedade na qual ele está inserido. Sobre letramento literário, Cosson (2014) aponta que:

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito e leitura ou porque seja prazerosa, mas sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem (COSSON, 2014, p. 30).

Dessa forma, o letramento literário contribui para a compreensão de textos e vai além do óbvio, ele traz a possibilidade de apresentar ao aluno ferramentas de compreensão que visam torná-lo conhecedor dos múltiplos usos e significações de uma obra literária.

Unindo ambos os termos e podendo visualizá-los aplicados em um contexto escolar dentro da disciplina de literatura, podemos compreender que o ato da leitura se estabelece quando o leitor, ao decodificar o código linguístico, e acionar o seu pensamento a respeito do mesmo, confronta os conhecimentos prévios que ocupam a sua memória, e acomoda novos pensamentos e ideias a respeito. Essa percepção é dotada de subjetividade do leitor, e é nessa interação de recepção e interpretação que ocorre a compreensão da obra literária, e é neste ponto que o leitor torna-se um coautor do texto, bem como incorpora-os em suas vivências, refletindo e praticando conhecimentos adquiridos de forma ativa e consciente.

Sendo assim, o trabalho pedagógico direcionado ao ensino de literatura pressupõe muito mais que uma decodificação do signo linguístico: ele requer uma prática crítica e reflexivos sujeitos e espera a uma resposta ativa e atuante em troca, como afirma Silva (1988, p. 44), “não basta decodificar as representações indiciadas por sinais e signos; o leitor porta-se diante do texto transformando-o e transformando-se”. Ler não é uma atividade passiva, muito menos estagnante, o ato da leitura impõe um viés social multifacetado representado nas escritas de diversos autores e épocas.

Ainda em relação aos documentos oficiais, e a importância do ensino de literatura, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) propõe ainda, na área de linguagens, cinco campos de atuação social que são prioritários na formação do jovem educando, e mais uma vez, podemos observar a atenção com a construção da sensibilidade do jovem indivíduo, preconizando, no campo artístico, que:

O campo artístico é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (BRASIL, 2018. p. 489).

Quando observamos essa proposta da BNCC em relação a explorar as manifestações artísticas em sala de aula, como ferramenta de caráter humanizador para os alunos, conseguimos compreender o quão importante é essa questão e, ao mesmo tempo, observamos que alguns professores realmente não conseguem abordar essa questão. O campo artístico, bem como suas manifestações, sendo tão abrangente e com tantas possibilidades, fica esquecido, obscurecido pelos materiais didáticos e conteúdos da grade curricular regular, sendo muitas vezes visto apenas como material de lazer, e não como motor de discussões acerca de assuntos cotidianos e, até mesmo, dos conteúdos programáticos para a sala de aula.

Quanto mais o aluno conhece sua cultura, e a cultura de outros povos, e mais se aprofunda nos campos artísticos, mais especificamente no campo literário, que é o nosso foco nesta pesquisa, mais ele detém conhecimentos acerca da estrutura da vida social de seu meio, bem como reflete sobre as práticas em voga.

Tendo em vista esses apontamentos, frutos de observações e leituras dos documentos oficiais em vigor no nosso país, é importante pensarmos em práticas de ensino para a disciplina de literatura que trabalhe de maneira abrangente o que foi antes preconizado pelas leis, como também aquilo que venha a ser importante para a formação do indivíduo e sua prática cidadã.

Sendo assim, a construção dessa pesquisa no ensino de literatura se deterá na importância e reconhecimento do imaginário feminino presente na escrita das mulheres, mais especificamente dos séculos XX e XXI, e em como os alunos, além de reconhecerem esses traços de feminilidade presentes nos textos, também irão conhecer o processo de luta e resistência para que a voz dessas mulheres pudessem ser ouvidas, e também, reconhecidas.

## **2.1 A LITERATURA FEMININA COMO OBJETO DE ANÁLISE E PRÁTICA DE LEITURA LITERÁRIA**

Quando somos levados a refletir sobre os fatos históricos importantes para a construção identitária do nosso país, seja ela cultural, econômica ou social, quantas mulheres nos são apresentadas como participantes ativas nesse contexto político? E quantas delas nos contam sobre esses feitos? Sobre esses questionamentos, Margareth Rago (1995) afirma que:

[...] todo discurso sobre temas clássicos como a abolição da escravatura, a imigração europeia para o Brasil, a industrialização, ou o movimento operário, evocava imagens da participação de homens robustos, brancos ou negros, e jamais de mulheres capazes de merecerem uma maior atenção (RAGO, 1995, p.81).

É importante refletirmos sobre esses questionamentos e pensarmos por qual motivo a mulher esteve afastada do seu papel de cidadã e portadora de sua própria voz. Sendo assim, cabe levarmos essa discussão ao cerne do ensino de literatura para o ensino médio, como forma de instigar um pensamento crítico por parte dos alunos, motivando-os a discutirem e a pesquisarem mais sobre a presença feminina na formação da nossa história.

Dessa forma, é importante, além de fazer esses apontamentos sobre o “apagamento” da figura feminina como co-criadora do seu universo e sociedade, esclarecer os motivos pelos quais houveram essas lacunas entre história e mulher. Se não cabia a elas o papel de porta vozes dos seus ideais, qual papel caberia a ela então? Por qual razão as mulheres foram

silenciadas durante esse contexto? é imprescindível que, além de mostrar a ausência feminina na história, sejam revelados motivos pelos quais houve esse distanciamento entre ambos, ou então, porquês sempre permanecerão sem explicação, apenas sustentados por hipóteses.

Sendo assim, quando um aluno é confrontado com um texto literário, é importante que ele o faça tendo uma bagagem de mundo mais aprofundada sobre determinados assuntos que serão abordados durante a narrativa, ou então o próprio aluno não entenderá os motivos que o levaram a trabalhar aquele texto em específico, ou seja, refletir sobre o texto literário e as atitudes externas a ele em conjunto, dessa forma, como afirma Robson Coelho Tinoco:

[...] refletir sobre uma leitura que se faz, percebendo que sob ela estão as raízes produtoras da mensagem essencial do autor, é compreendê-la além da simples representação verbal do texto escrito. Além disso, é perceber esses três propósitos da leitura como fundamentos de uma reflexão produtiva: compreender a mensagem, compreender-se nela e se compreender por ela (TINOCO, 2013. p. 146).

Nesse processo, toda o conhecimento prévio do aluno que, ao passar pelos processos de compreensão do texto, promove novas aberturas para novas análises, em uma relação de interdependência, onde um texto ativa um conhecimento que, por sua vez, pede outro e solicita outro e assim segue, em um fluxo infinito de possibilidades e conhecimento. Quando o aluno identifica-se frente ao texto, seja no enredo, ou em alguma personagem, ou até mesmo ativando conhecimentos anteriores e específicos sobre o tema em questão, torna a obra literária uma representação de si e do mundo, repleto de significados, um lugar onde o aluno abarca mundos e outras sociedades, além de reconhecer lutas e situações que ali são descritas.

Por esse motivo se faz tão importante a presença da literatura de autoria feminina em sala de aula: para que os alunos compreendam as vozes silenciadas pela cultura patriarcal, o porquê desse silenciamento, dessa amputação intelectual das mulheres da época e, para que eles entendam como caminhava o padrão de funcionamento dessa sociedade, e como ela acolhia e tratava as mulheres escritoras e suas obras. Para que o aluno também reconheça, nas marcas da escrita, a resistência, empunhada em caneta por todas as mulheres que ousaram ser autoras da sua própria história.

Assim sendo, a literatura acaba por proporcionar uma troca entre o que é subjetivo para o autor e o contexto sociocultural da época, como aponta Antonio Candido (2010) o texto literário acaba por nutrir-se do contexto que circunda o artista para se transformar em recursos relevantes e significativos para a obra em si. Dessa forma, estudar a literatura e sobre a literatura permite que se realize esse diálogo entre o que é interno e o que é externo à obra.

Observando ainda a produção literária por esse viés sociológico e dialógico, Ruth Silviano em sua obra *Mulher ao pé da letra* (2006) nos diz que:

Há um diálogo de textos e leituras que nos permitem considerar a literatura como uma produção simbólica, cultural, que não existe só registro imaginário do autor. Ela pode-se conceber como um grande corpo estruturado dentro e fora de uma mesma sociedade ou nacionalidade. Aqui o conceito de autoria é pensado de diversas maneiras, pois não se conta apenas o discurso exclusivo do autor. Este se insere em outro lugar e dialoga sem cessar com outros discursos, mesmo que isso se faça de forma inconsciente (BRANDÃO 2006. p. 29).

Ainda no que diz respeito a construção sociocultural da mulher, seja na sua escrita, nas suas representações como personagens, ou na sua participação como cidadã, é imprescindível lembrarmos que elas, durante muito tempo, foram sufocadas e obscurecidas pela figura masculina, de modo que em determinados períodos sociais elas foram descritas e subjugadas à maneira patriarcal de enxergar o mundo, o que revelou uma subalternização da figura feminina, onde a própria não teria capacidade de falar por si, sendo representada por terceiros. Portanto, há a necessidade de trazer sempre essa discussão à tona, como forma de reparação e reconhecimento da história.

### 3 A ESCRITA DE AUTORIA FEMININA

É conhecido que as mulheres, desde muito tempo atrás, não eram reconhecidas como autoras. A sociedade patriarcal relegava a elas apenas o direito de se casarem e cuidarem da família. Mas essas mesmas mulheres que não podiam se tornar autoras eram representadas como personagens dentro das narrativas dos autores masculinos. Porém, à vista dessa afirmativa, nos surgem algumas dúvidas sobre esse fato: seria a mulher bem descrita, tendo a sua personalidade, desejos e aspirações, sendo especulados por um homem que estava completamente fora do seu local de fala e (re)conhecimento? Seria a mulher incapaz de tomar para si a responsabilidade de criar um texto ficcional? É sobre esses e outros questionamentos que iremos dialogar nessa seção.

A escrita feminina de fato passou a ser “aceita” a partir do século XVIII, mas com a ressalva de que a sua escrita deveria estar voltada apenas para outras mulheres e com um tema específico. Dessa forma, para as escritoras do sexo feminino, cabia a escrita dos chamados *romances de formação* em que, como nos mostra Cíntia Schwantes (2015):

O diálogo entre romance de formação e manuais de etiqueta é especialmente intenso, uma vez que ambos os gêneros se dirigem ao mesmo público, com idênticas intenções: auxiliar no aperfeiçoamento da formação de jovens, do sexo feminino, sobretudo (o público primeiro dos manuais de etiqueta) (SCHWANTES, 2015, p. 12).

Ou seja, os romances de formação nada mais eram do que uma espécie de livro de regras de etiqueta e comportamento para as jovens da época: eram histórias de cunho narrativo onde as moças protagonistas davam o exemplo de como se portar e da sua moral impecável, mostrando assim que, no final, eram sempre recompensadas com um bom casamento que a fazia ascender socialmente devido a sua boa postura, bem como o oposto acontecia com as personagens tidas como subversivas, como uma espécie de castigo.

Por meio deste viés literário, a mulher possuía visibilidade e era “aceita” como escritora. Caso a mulher escrevesse algo além ou diferente desta narrativa, ela era julgada como imoral ou nem mesmo teria sua obra aceita para publicação, o que não foi um impedimento para que as autoras ousassem se arriscar na escrita romanesca, já que nesse período esse gênero narrativo estava alcançando o seu apogeu, utilizando assim os pseudônimos.

A partir disso, o uso dos pseudônimos como ferramenta para ocultar o nome de batismo das autoras foi amplamente utilizado para que os críticos literários e a sociedade como um todo pudessem julgar apenas o conteúdo da obra, e não seu criador. Como mostra

Selden (1993, p. 58), quando diz que a figura do masculino permeia o imaginário feminino como forma de poder, liberdade e autonomia observa-se que elas utilizaram nomes masculinos para que as suas obras pudessem ser aceitas; o que demonstra a força que o patriarcado exercia sobre as produções literárias da época.

A busca pelo reconhecimento da autoria feminina e da necessidade de reconstrução dessa representatividade em relação a escrita da mulher, para a mulher e sobre a mulher tornou-se necessária tendo em vista a apropriação masculina desse universo de diálogos e troca de experiências entre autora, personagem e leitora.

Isto posto, é pertinente também a discussão acerca da identidade feminina, tanto nas suas representações literárias, quanto na sua autoria. Inicialmente, segundo Descartes, a identidade é a compreensão do *eu*. Desta forma, a identidade perpassa a característica de autoafirmação, do reconhecer-se quanto pessoa, e o que pode nos distinguir de outros seres e espécies.

Sendo assim, essa ressignificação da identidade feminina em obras literárias, antes construída por homens, passa a garantir seu construto pelas próprias autoras, com personagens representando não somente as mulheres, mas suas lutas e posicionamentos políticos-sociais, como afirma Zolin (2009, p. 217) “A constatação de que a experiência da mulher como leitora e escritora é diferente da masculina implicou significativas mudanças no campo intelectual, marcadas pela quebra de paradigmas e pela descoberta de novos horizontes de expectativas”.

Jonathan Culler, em sua obra *Sobre a Desconstrução* (1997), discute diferentes experiências de leitura entre homens e mulheres em um mesmo texto literário, de forma que, enquanto o primeiro fantasia e torna-se cúmplice de determinada situação, o outro sente-se degradado e violado, como ainda nos considera o autor em relação a crítica feminista na literatura:

Nesse primeiro momento da crítica feminista, o conceito de uma mulher leitora leva a asserção de uma continuidade entre a experiência das mulheres nas estruturas sociais e familiares e suas experiências como leitoras. A crítica formulada sobre esse postulado de continuidade interessa-se notavelmente pelas situações e pela psicologia das personagens femininas investigando as atitudes em relação às mulheres ou investigando as “imagens de mulher”, nas obras de um autor, um gênero ou um período (CULLER, 1997, p. 56).

Sendo assim, a crítica feminista torna-se ferramenta importante na lapidação desta literatura, vindo para romper discursos sacralizados por uma tradição nas quais a mulher tende a ocupar um espaço secundário, em relação ao espaço do homem, marcado até mesmo por certa marginalidade e submissão. Ler uma obra literária sob a ótica desta crítica feminista

implica uma investigação e uma visão apurada em relação a nuances que demarcam esta diferença de gênero.

Sobre isto, em relação a exclusão da mulher no universo da escrita, como observa Viana (1995), “nos deixam a impressão de que o mundo da literatura era povoado somente por homens”, sendo assim, a construção do dito cânone literário foi inscrito sob um viés patriarcal. Dessa forma, segundo Zolin (2009), a escrita feminina, mesmo conseguindo se infiltrar sob as arestas e espaços sem vigilância, possuía um caráter de internalização e “imitação” dos padrões dominantes, no qual as mulheres vestiam a roupagem já imposta pelo homem e se viam sob a ótica já descrita por eles, foi a fase dita *feminina*. Ainda em relação as fases de escrita femininas pontuadas por Zolin, podemos mencionar ainda a *feminista* e a *fêmea* (ou mulher, *female*), que respectivamente representam um protesto contra os paradigmas vigentes à época e abordam uma escrita que busca uma identidade própria e uma autodescoberta.

O século XX no ocidente foi marcado pela presença significativa da mulher. Se nos séculos anteriores havia uma repressão social em relação ao feminino, nesse século, as mulheres começaram um processo de imposição de si, como também de requerimento pelos seus direitos. Os ideais iluministas foram a mola propulsora para que a busca pela igualdade de direitos fosse tão almejada, tendo em vista as constantes disputas por melhores condições de vida.

Foi nesse período que o feminismo também ganhava espaço: mulheres de todo o mundo, unidas para combater o mesmo mal que as sufocavam, lutando para que suas vozes fossem ouvidas. Porém, enquanto umas utilizavam seu corpo, sua voz, seu espaço, outras utilizavam a pena para se fazerem presentes.

No Brasil, muitas foram as mulheres que se impuseram no espaço literário, representando-se. Dentre elas, podemos destacar Nísia Floresta, Clarice Lispector e Carolina Maria de Jesus. Cada uma com sua particularidade de escrita, com seus temas e vivências, mas com uma coisa em comum: o desejo de se fazerem presentes, representando-se por completo nas entrelinhas dos seus escritos.

Entretanto, no século XXI, é inegável que a situação de expressão feminina colocou-se acima dos séculos anteriores, tendo em vista que as mulheres conquistaram inúmeros direitos, inclusive, o da sua livre-expressão. Escritoras contemporâneas como Ana Maria Gonçalves, Jarid Arraes, Maria Valéria Rezende, Adriana Lisboa, Carol Bensimon, Conceição Evaristo – que traz nas suas “escrevivências” o retrato e a representação da mulher negra – são exemplos.

Muitos ainda são os percalços a serem vencidos para que haja uma visibilidade ainda maior da mulher como escritora, como representante de si mesma, alcançar o grande mercado editorial ainda é um deles; produções independentes em plataformas digitais são importantes, não podemos negar como seu campo é abrangente, porém, desde sempre, nós mulheres somos instigadas a alçar voos ainda maiores e, dessa forma, lutar por mais visibilidade e apoio ainda é uma das coisas que precisamos fazer.

## 4 METODOLOGIA

Compreendendo que a sala de aula é o espaço no qual o professor consegue trabalhar novas metodologias com seus alunos, é importante compreendermos a necessidade de adequação dessas metodologias com a realidade de seus discentes, tanto em relação a faixa etária quanto no contexto sociocultural no qual ele está inserido, estudando novos meios para que sua práxis seja sempre reinventada. Sendo assim, é necessário que o professor não se contenha apenas nessa denominação de si, mas sim, que ele seja um professor-pesquisador, nomenclatura essa expressa por Coppi (2006, p.47) da seguinte maneira:

à medida que tomamos uma problemática vivenciada por nós em sala de aula como ponto de partida para a produção científica, assumimos a postura de professor pesquisador, uma vez que, buscando solucionar tal problemática, além de construirmos conhecimentos, melhoramos nossa prática pedagógica.

Dessa forma, podemos compreender que a grande diferença entre o professor e o professor-pesquisador é apontada pela forma em como o segundo enxerga a sua práxis, fazendo dela o impulso para que a sua prática docente seja objeto de reflexão e ação, e em como essa sua experiência pode contribuir para que o primeiro possa ser beneficiado e instigado a direcionar um olhar mais atento e cuidadoso para a sua forma de ensino.

### 4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Essa pesquisa será de natureza qualitativa, pois, de acordo com Bortoni-Ricardo (2008), busca-se estabelecer uma relação entre causa e consequência, como também, entre fenômenos antecedentes. Torna-se qualitativa também por ter em vista a investigação e a reflexão acerca das práticas adotadas, práticas essas que farão com que os alunos consigam compreender e aprimorar a sua capacidade de desenvolver um pensamento crítico-reflexivo.

Essa natureza direciona a pesquisa a um viés interpretativista, pois não haveria como observar o mundo sem partir das suas práticas sociais. Dessa forma, nós que somos observadores somos também agentes ativos nesse processo construtivo de significados (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32), além do mais, como sintetiza Durão (2015, p.382), “O cerne da pesquisa em literatura acontece em torno da interpretação”, desta forma, esta visão interpretativista detém um espaço mais abrangente em relação às circunstâncias que são fatores pré-determinantes.

Dessa forma, alicerçar esta pesquisa com base interpretativa, possibilita o trabalho de observação de uma ou mais variantes e fatores contribuintes para o resultado em questão, pois:

Na área da pesquisa educacional, o paradigma positivista, de natureza positivista, sempre teve maior prestígio acompanhando o que ocorria nas ciências social em geral. No entanto, as escolas, e especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução da pesquisa qualitativa que se constrói com base no interpretativismo (BORTONIRICARDO, 2008, p. 32).

Esta pesquisa possui também um caráter bibliográfico e exploratório. Segundo Gil (2002), a pesquisa de cunho bibliográfico é desenvolvida sob a luz de um material já elaborado, tendo em vista que a problemática desta será analisada sob livros de consulta. Ainda segundo Gil, a pesquisa de caráter exploratório pode ser definida também como uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista a sua análise acerca dos diversos lados de uma determinada problemática, e que costumam ser desenvolvidas mediante fontes bibliográficas.

#### **4.1.1 Seleção da proposta de leitura**

Tendo em vista o ensino de literatura, podemos compreender que a sua metodologia abarque não somente os textos pré-selecionados, mas também o contexto histórico no qual o autor estava imerso. Dessa forma, o ensino abarca uma gama de conhecimentos relacionados não apenas a estética literária que o livro didático preconiza, como também, reflexões acerca das práticas sociais vigentes, recepcionadas no contexto da obra literária. Vale salientar, como afirma Pinheiro (2011, p. 26), que a metodologia de análise literária

trata-se, como todos sabem, de um objeto com características peculiares: tem um forte apelo conotativo, está investido de uma dimensão estética essencial. Toda obra artística é a simbolização de uma experiência humana e está ligada – queira ou não o autor – a um contexto histórico [...].

Sendo assim, o trabalho com literatura pede um olhar mais aberto para questões que possam ir além da construção do texto literário, até mesmo para que os alunos consigam criar uma identificação com a narrativa que está sendo apresentada, bem como acrescentar à bagagem literária do aluno conhecimentos prévios que o respaldem durante o estudo do texto literário, como aponta Dalvi (2013, p. 82)

Instituir a pesquisa e o conhecimento como inerentes à atividade de leitura literária (para ler um texto é necessário saber sobre ele, seu autor, seu suporte, seus contextos, seus mecanismos, seus diálogos intertextuais, suas alusões à história).

Dessa forma, o aluno compreende que além da apresentação do material linguístico também há as entrelinhas, as referências que devem ser sistematizadas mediante a leitura e orientação do professor sobre o texto, como Guedes (2006, p. 88) afirma

O professor de português vai ler com seus alunos a literatura brasileira principalmente pelo referencial que a literatura brasileira vai constituir para o trabalho de produção de texto. A tarefa central a ser desenvolvida na aula de português é levar os alunos a contar a *história contida e não contada* de suas vidas, de suas famílias, de sua comunidade falando da sua realidade interior e de sua realidade social mais próxima para que produzam conhecimento a respeito de si mesmo e de seus leitores [...].

Observando as concepções supracitadas, podemos compreender a importância de oferecer respaldo a esse aluno para que, antes do seu primeiro contato com o material literário, ele possa ser conhecedor da realidade na qual os textos selecionados foram produzidos, como forma de absorver melhor todas as realidades das autoras apresentadas, bem como as informações que normalmente poderiam passar despercebidas caso não houvesse uma atenção voltada para o conhecimento prévio do contexto da produção. Sendo assim, cabe-nos apresentá-la.

O século XX pode ser considerado um marco para o avanço dos ideais feministas, tendo em vista que foi nesse período que as ideias iluministas entraram em consonância com a nova forma de pensar da época. Sendo assim, a escrita feminina sofreu influências desse novo modelo social. O texto em prosa ganha o fôlego da burguesia, que adorava ver-se retratada nessas obras de narrativa tão confessional<sup>1</sup> e as mulheres escritoras acabaram por identificar-se inicialmente por esse gênero em específico.

No Brasil, autoras como Nísia Floresta (pseudônimo para Dionísia Gonçalves Pinto, 1810-1885) quebraram alguns paradigmas vigentes em relação a escrita de textos para a época. Sua obra *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens* (1832), tradução livre da obra *Vindication of the rights of woman* (1792) da autora inglesa Mary Wollstonecraft, foi um marco da escrita feminista, tendo em vista o seu teor revolucionário e questionador, onde elencava motivos pelos quais as mulheres mereciam a mesma consideração de valores, cargos e salários do sexo masculino.

Alguns anos depois, surge Carolina Maria de Jesus (1914-1977), autora que retratava a dura realidade da vida de uma mulher negra, periférica, mãe solo e catadora. Sua primeira

---

<sup>1</sup> “Refere textos literários, que têm como centro a expressão da intimidade de um indivíduo; em termos discursivos, o texto irradia de um sujeito de enunciação, que se toma a si mesmo como objeto de conhecimento.” (Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/literatura-confessional/>> Acesso em 18 jul. 2020).

obra *Quarto de Despejo - Diário de uma Favelada* (1960) foi traduzida para diversos países, atingindo um número considerável de vendas, colocando-a até hoje como uma das autoras brasileiras mais conhecidas do século XX.

Ainda no século XX, Chaya Pinkhasovna Lispector (1920-1977), mais conhecida como Clarice Lispector (de naturalidade ucraniana e naturalizada brasileira) despontava como uma das autoras que, mais adiante, seriam consideradas grandes cânones da literatura brasileira. De prosa e estilo únicos, Clarice publicou obras de um valor estético imensurável, discutindo sobre temas sociais e culturais, a autora e tradutora eternizou-se com a publicação de romances como *A Paixão Segundo G.H.* (1964) e a novela *A Hora da Estrela* (1977), além de contos e crônicas.

Já no século XXI, autoras como Lygia Bojunga (*A Bolsa Amarela* – 1976), Lygia Fagundes Telles (*Antes do Baile Verde* – 1970) e Conceição Evaristo (*Ponciá Vicêncio* – 2003), dentre outras, fazem parte desta nova fase de escrita e reconhecimento social na qual estamos inseridos.

Conceição Evaristo, autora de diversas obras que emocionam e trazem à tona questões raciais e de gênero, lança mão das suas “escrevivências” (termo esse alcunhado pela própria autora, para descrever a sua escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida e do entrelaçamento de histórias das mulheres negras) para produzir textos nos quais há traços marcantes e repletos de memórias, lutas, existência e resistência.

As autoras escolhidas para a apresentação da proposta de oficinas de leitura desse trabalho serão Clarice Lispector e Conceição Evaristo, como representantes de seus momentos sociais (respectivamente os séculos XX e XXI), e o gênero textual escolhido para a apresentação da escrita das autoras é o gênero crônica, tendo em vista a sua composição e elementos que tornam a narrativa intimista e descritiva, já que utiliza cenas do cotidiano para abordar um assunto reflexivo, bem como pela brevidade, já que esses textos serão trabalhados durante um número específico de aulas de literatura.

Em relação a escolha dos materiais literários foi levado em consideração a relevância dessas produções, e em como elas acrescentariam a realidade vivida pelos alunos, bem como sua capacidade de interiorização e reconhecimentos mediante os textos apresentados, pois, como afirma Dalvi, os textos literários:

Devem ser escolhidos tendo em consideração o desenvolvimento linguístico, psicológico, cognitivo, cultural e estético dos alunos, mas devem sempre ser textos de qualidade literária, isto é, textos ímpares pela criatividade, pela inovação e pelo risco na utilização da língua e das formas, pela densidade, pela originalidade, pela riqueza e pela sedução dos mundos representados,

pela preocupação com o humano, pela possibilidade de leitura aberta – uma leitura literária que não desafie, instigue, provoque não merece o investimento do precioso tempo escolar(DALVI, 2013, p. 78).

Dessa forma, de Clarice Lispector foi selecionada a crônica *Medo da Eternidade* (1970) pelo seu caráter reflexivo à respeito da ideia do tempo e em como o narrador revestido de lirismoda crônica lida com o seu receio em relação ao que é eterno, ao que é mortal. Já a crônica referente a Conceição Evaristo será *Regina Anastácia*, texto presente na antologia *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2011), que traz em si mulheres negras como protagonistas. A crônica selecionada reflete sobre a história de Regina Anastácia: seus costumes, anseios e temores, com uma linda passagem amorosa, mostrando em sua narrativa a resistência presente em sua história.

## 5 ASPECTOS DA PROPOSTA DE LEITURA

Tendo em vista que a premissa inicial dessa pesquisa se alicerça sobre o letramento literário, a proposta de sequência de atividades e sua aplicabilidade nas oficinas de leitura são justificadas teoricamente através das proposições metodológicas de Cosson. Segundo Oliveira (2013, p. 53):

A sequência didática é um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, compreendemos que a sequência de atividades propõe métodos que farão com que as propostas, se antes apenas idealizadas pelos professores, tomem corpo e criem liga entre si. De outra forma, as ideias seriam aplicadas de forma desconexa e não atingiriam o objetivo anteriormente definido, como afirmam os PCN (1998, p.88):

Os módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seu próprio texto.

Cosson estabeleceu dois tipos de sequência de atividades: a básica e a expandida. Nesta pesquisa, iremos utilizar a sequência básica, que é estabelecida em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. A sequência básica favorece o uso da literatura em sala de aula, com a criação de oficinas de leitura, que colaboram no despertar da curiosidade e no interesse do aluno, ajudando-os a interagir com a obra lida.

A motivação refere-se a apresentação do texto literário cuja temática esteja relacionada ao objetivo principal da aula, para estimular o intelecto e a participação do aluno em todas as etapas das atividades de leitura, a fim de orientá-lo para uma prática que tenha como norte o letramento literário. Essa primeira etapa tem como objetivo principal despertar o conhecimento prévio sobre o tema proposto no texto principal, como uma espécie de “preparação” do aluno. Sobre a motivação, Cosson afirma que

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muitos naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo (COSSON, 2014, p.54).

Isto posto, é importante que o professor reflita sobre quais pontos deseja alcançar desse primeiro momento, para que o(s) texto(s) escolhido(s) atinja(m) o seu propósito inicial em relação aos alunos.

Terminada a etapa de motivação, inicia-se a etapa da introdução, que consiste na apresentação do autor e da obra de destaque na sequência de leituras. É de suma importância que o professor direcione de forma pontual essa atividade, pois Cosson (2014) diz que é relevante que ele aborde aspectos acerca do autor e aproveite o momento para justificar a escolha da obra para a turma, falando sobre sua importância para a cultura e, no caso desse trabalho, a importância da escrita feminina estar sendo evidenciada em relação ao seu contexto de produção.

A terceira etapa da sequência básica consiste na leitura da obra, vista por Cosson (2014) como um passo importante para que o leitor apreenda o texto como um todo, relacionando-o em um conjunto de informações dele, como afirmam os PCN quando nos sugere que

É particularmente importante que os alunos envolvidos na atividade possam explicitar os procedimentos que utilizam para atribuir sentido ao texto: como e por quais pistas linguísticas lhes foi possível realizar tais ou quais inferências, antecipar determinados acontecimentos, validar antecipações feitas etc. A possibilidade de interrogar o texto, a diferenciação entre realidade e ficção, a identificação de elementos que veiculam preconceitos e de recursos persuasivos, a interpretação de sentido figurado, a inferência sobre a intenção do autor, são alguns dos aspectos dos conteúdos relacionados à compreensão de textos, para os quais a leitura colaborativa tem muito a contribuir. A compreensão crítica depende em grande medida desses procedimentos (BRASIL 1998, p. 72).

Por fim, a quarta e última etapa da sequência, é a interpretação, momento este no qual o leitor se encontrará de fato com a obra, pois é aqui onde ele irá aplicar seu conhecimento adquirido até então em relação ao objeto literário. Para Cosson (2014, p.65), é “o momento em que o texto literário mostra sua força, levando o leitor a se encontrar (ou se puder) em seu labirinto de palavras”, ou como também afirma Colomer (2007, p. 70):

O progresso do leitor ocorre então a partir de uma leitura baseada nos internos do enunciado, em direção a uma leitura mais interpretativa que utiliza sua capacidade de raciocinar para suscitar significados implícitos, segundos sentidos e símbolos que o leitor deve fazer emergir [...].

Por fim, é essencial que o aluno faça uma reflexão acerca da obra lida, além da sua externalização para a comunidade escolar, pois como afirma Cosson (2014, p. 68) “O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e



	-Duas aulas para a explicação e direcionamento da proposta de atividade -Duas aulas para a apresentação do trabalho, ou seja, a culminância da proposta de atividade.
Recurso:	-Pincel e quadro branco -Textos impressos -Notebook e projetor.
Textos utilizados para leitura em sala:	- <i>Medo da Eternidade</i> (1970) Clarice Lispector; - <i>Regina Anastácia</i> (2011) Conceição Evaristo.
Avaliação:	-Contínua, mediante a participação.

Isto posto, agora iremos discutir sobre como pode acontecer cada um desses momentos anteriormente pontuados na tabela acima, como cada um desses segmentos pode desenvolver-se:

#### *1º Momento: motivação*

Inicialmente, na primeira aula referente, é importante discutir com os alunos, como forma de reavivar na memória deles, o que é o gênero crônica: seus elementos constituintes, sua forma de escrita e a estruturação de um texto desse gênero, explicando para os alunos também como o cotidiano é descrito nesse gênero com traços reflexivos, e em como é importante que a relação estética entre a escolha de palavras, independente da temática, seja presente em cada parágrafo. É importante também ir pontuando de maneira direta e expressiva a constituição do gênero, bem como seus pontos e elementos principais. Dessa forma, os alunos compreenderão o tom intimista que essa narrativa oferece, fazendo com que, muitas vezes, o autor não seja representado apenas por um eu-lírico, mas sim, por ele próprio.

Para atingir o objetivo de fazer com que esse aluno compreenda a realidade da escrita feminina, o gênero crônica mostra-se mais interessante e eficaz em contrapartida aos outros gêneros, tendo em vista as características anteriormente mencionadas, fazendo com que a crônica acabe tornando-se um diário, no qual o cotidiano estará inserido de maneira poética, interligando-a também com a apresentação do contexto histórico que cercava as autoras em seu contexto de produção.

#### *2º Momento: introdução*

Nas aulas seguintes, após os alunos terem compreendido um pouco mais sobre o gênero crônica, seria apresentado para eles o contexto histórico dos séculos XX e XXI:

principais acontecimentos sociais, como desenvolvia-se o cenário feminino, principais produções de autoria feminina e como essas escritoras formulavam uma escrita pela qual elas pudessem representar-se e desenvolver uma visão de si e do mundo que as cercavam. Neste momento, vale levar para a sala de aula *slides* contendo fotos, matérias jornalísticas, que representem o máximo possível esses fatores temporais em questão, principalmente, os que envolvem o público feminino e as suas produções literárias. Apresentar também os perfis biográficos de algumas autoras importantes para aquele século em questão é importante, porém, deve-se oferecer maior foco para as autoras que terão seus textos estudados mais especificamente nas aulas seguintes.

Dessa forma, o aluno conhecerá melhor o século em questão, discutirá sobre ele e sobre as produções relevantes, bem como os relacionará com as produções femininas. Devemos nos atentar que ainda assim que o estudo das estéticas literárias, canonizadas pelos livros didáticos não estarão perdidos, tendo em vista que facilmente pode-se associar o contexto cultural a essas estéticas e seus principais autores, o que estaremos fazendo de incomum é reverter o grau de importância, colocando como eixo-central de estudo as produções literárias femininas e, partindo delas, o mundo que as cercavam. Dessa forma, os alunos já seriam apresentados as autoras e suas respectivas obras.

### *3º Momento: leitura*

É aqui aonde os conhecimentos anteriores culminarão. Nessas duas aulas, os alunos entrarão em contato com os textos e as respectivas autoras pré-selecionadas. Dessa forma, os alunos aplicarão o que foi visto anteriormente no objeto de estudo, que é o texto literário. Inicialmente os alunos recebem as crônicas impressas, para facilitar a leitura e a marcação de itens que sejam julgados importantes dentro do texto, logo após, será realizada uma leitura compartilhada, com a presença e mediação do professor, para que tudo o que foi estudado até então seja aplicado e discutido, parágrafo por parágrafo, para que os alunos reconheçam como a análise deve ser feita.

Durante as pausas necessárias para as explicações referentes ao texto, os alunos também deverão ter o seu espaço para a exposição dos seus conhecimentos assimilados até aquele momento, fazendo dessa experiência de leitura e análise algo colaborativo e relevante na aplicação do conhecimento de mundo deles.

A crônica *Medo da Eternidade*, de Clarice Lispector (em anexo), trata a eternidade de uma maneira simples, comparando-a a um “chicle”, uma bala que, segundo a história, não acaba nunca. O encanto da história se dá no fato de que é contada sob o olhar de uma criança,

que descreve seus pensamentos e sentimentos ao experimentar aquele chicle que não acaba nunca. A inocência e pequenez da criança diante de um mistério tão grande como este é uma alusão à pequenez e ingenuidade do ser humano diante do mistério da eternidade, incompreensível a mentes tão limitadas. Sendo assim, a expressividade da autora em tratar um tema tão complexo de uma maneira tão leve denota o quanto a ternura e a inteligência feminina são essenciais para a formulação de um pensamento tão denso e abrangente.

O século XX é encontrado dentro desta crônica pela forma da autora pontuar suas ideias sem o receio de julgamentos perante os valores sociais (que já começavam a ser questionados) vigentes, utilizando um raciocínio rápido para o interligar da história e a reflexão propostas, a autora também apresenta uma personagem feminina com uma grande profundidade psicológica (que é desvendada durante a narrativa), na qual ela reflete sobre si mesma e até que ponto ela lida com a possível ideia de eternidade, aceitando e abraçando suas limitações como ser humano. Nessa personagem, podemos observar traços da fase feminista, presente no decorrer do século XX, onde as autoras traziam, de forma alegórica, nas personagens a reflexão sobre si e sobre o mundo de uma forma individual e centralizada na figura do *eu*.

Já a crônica escolhida para representar o século XXI, *Regina Anastácia*, de Conceição Evaristo (em anexo), conta a história de uma senhora que empresta seu nome para o título do texto, sobre seu nome também, podemos observar que Conceição conjuga Regina, que significa rainha, com Anastácia uma personagem sofredora e mártir na história escravagista e abolicionista do Brasil. Talvez a escolha da autora, quanto ao pseudônimo de sua personagem tenha sido proposital de provocar um paradoxo entre a narrativa e a figura de Regina Anastácia.

A personagem, aos noventa e um anos de vida narra suas histórias, fazendo aflorar narrativas coletivas que configuram a memória social de uma época pouco posterior à libertação da escravatura. Sua história rememora uma época em que a escravidão já não mais existia de forma politicamente instituída, mas de forma silenciada, pois seus contemporâneos, negros e pobres não conseguiam sobreviver libertos, sem trabalho, casa e alimentação, e por isso, acabavam mantidos nas fazendas ou em serviços domésticos em troca de condições mínimas de sobrevivência, o que nos revela uma forma escravagista de dominação ainda predominante naquela época.

Regina acaba apaixonando-se pelo jovem Jorge, da família Duque D'Antanho família aristocrática presente no Brasil desde a colônia. O jovem se revolta contra sua família para viver seu amor. Para Regina, seus cinco filhos com Jorge representam mais do que a

descendência afro-brasileira, mas o início de um processo de desconstituição da história e dos estereótipos sociais da raça, como uma moral da sua história de vida

Dessa forma, podemos observar que Conceição traz traços da fase fêmea, referente a contemporaneidade, uma escrita que aborda uma identidade própria e de busca por uma autodescoberta da figura feminina. Uma fase na qual as autoras traziam em suas personagens histórias representativas e reflexivas acerca da sua identidade e memória.

#### *4º Momento: interpretação*

Nas duas aulas que se seguirão, os alunos serão direcionados para a elaboração da atividade por meio de um debate, uma discussão sobre o que foi visto em relação as autoras e suas obras anteriormente, de forma que é por meio deste diálogo que eles compreenderão como devem prosseguir em suas pesquisas. A atividade ocorrerá com a formação de grupos (com a quantidade de participantes por grupo a depender do número de alunos em sala), onde cada grupo ficará responsável por criar um perfil biográfico de autoras, que eles mesmos escolherão, ou, escolhidas antecipadamente pelo professor e dispensadas à cada grupo em forma de sorteio. O critério a ser seguido é que devem ser autoras diferentes das que foram discutidas em sala, abrindo o leque de conhecimentos acerca de novos nomes, e que sejam referentes aos séculos trabalhados (XX e XXI).

Os grupos devem produzir a biografia de cada autora, utilizando fontes de pesquisas confiáveis e mencionando-as nas referências. Nessas biografias devem conter as principais informações das autoras, suas obras e sua relevância social, como indivíduo e artista. Os grupos devem também escolher uma obra específica e fazer apontamentos da sua estrutura composicional, bem como interligá-las com o contexto histórico de sua produção, fazendo uso da crítica literária feminista para apontar traços de produções referentes àquele texto, elaborando cartazes com as informações produzidas, fotos das autoras e suas obras.

Os alunos mediados pelo professor conseguirão um excelente resultado, tendo em vista o planejamento das aulas anteriores, que o respaldarão na construção desse trabalho. Como forma de mostrar o sucesso das suas pesquisas, os alunos serão convidados à apresentá-las para a comunidade escolar.

#### *Momento final*

Como forma de culminância da pesquisa, os grupos devem apresentar seus resultados para a comunidade escolar, de forma a perpetuar todo o conhecimento adquirido durante o

estudo e produção do trabalho, proporcionando conhecimento a outras pessoas que não tiveram contato com essa visão de literatura e da importância da autoria feminina.

Os grupos devem ser levados para o auditório da escola, onde apresentarão suas produções também para seus colegas de classe e todos os setores referentes a instituição de ensino, socializando experiências e compartilhando seus conhecimentos. O professor responsável deve, portanto, mediar as apresentações e apresentar os grupos.

Ao final, os cartazes feitos pelas equipes devem ficar expostos em lugares visíveis da escola, para que o esforço e reconhecimento das equipes sejam lembrados, bem como para instigar novos pesquisadores sobre as autoras ou obras com as quais haja identificação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura é uma ponte. Interliga conhecimentos, saberes e histórias. Em cada texto literário está contido uma vastidão de vivências, experiências e culturas. Um dos grandes desafios da literatura é prender a atenção dos jovens do século XXI, quando há tantos meios de distração mais rápidos e que exigem menos dedicação e interpretação em seu manuseio. A proposta deste trabalho é despertar no aluno da educação básica um interesse pela obra literária, compreendendo a sua completude, nas entrelinhas que estão contidas nas próprias linhas do texto.

A escolha de utilizarmos como material de estudo crônicas de autoria feminina, é fazer com que o aluno reflita também, além da riqueza de conhecimento que está presente em cada obra literária, sobre as escritas das mulheres, bem como suas dificuldades, lutas, e meio de resistência. É sabido que a literatura de autoria feminina é pouco discutida no ambiente escola, e seu contexto também não é tão apresentado. Portanto, este trabalho tem como premissa despertar o senso crítico-reflexivo do aluno, fazendo com que ele compreenda tanto o material literário, como o contexto de sua produção.

Dessa forma, ofertar conhecimento ao aluno, deve ultrapassar as barreiras do currículo, do livro didático, e das atividades propostas. Conhecimento também é aquele que ele vai levar para além da sala de aula, que ele poderá aplicar em seu cotidiano, transformando não apenas a visão dele acerca de um assunto, mas da comunidade na qual ele está inserido, despertando o a reflexão e a importância de se compreender o papel da literatura em nossas vidas.

## REFERÊNCIAS

- BARTHES, R. **Aula**. Trad.: L. Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, R. S. **Mulher ao pé da letra**: a personagem feminina na literatura. 2. Ed. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: língua portuguesa. Brasil: Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. Brasil: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 17-46.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa: terceiro e quarto ciclo. Brasília: Ministério da Educação, 1998.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. Ed. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 2010.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3. Ed. São Paulo: duas cidades, 1995.
- COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.
- COPPI, Danielle dos S. M. **Projeto de Letramento**: uma concepção social da escrita aplicada ao ensino de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – PROFLETRAS. Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2016, 106f.
- COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.
- CULLER, J. **Sobre a desconstrução**: teoria e crítica do pós-estruturalismo. Trad. Patrícia Burrowes. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1997.
- DALVI, M. A. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE/UFES. Vitória, ES. a 10, nº 38, p.11-34, jul/dez 2013.
- DURÃO, F. A. Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários. In: **Debate**: reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários. São Paulo: Delta, 2015.
- EVARISTO, C. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 2 ed. Rio de Janeiro: Malê, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUEDES, P. C. **A formação do professor de português: que língua vamos ensinar?**. Parábola Editorial, 2006; (Estratégias de Ensino: 4).
- KLEIMAN, A. **Oficina da leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 1993. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 11.ed. Campinas: Pontes, 2008.
- LISPECTOR, Clarice. **Todas as crônicas**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018.
- LOBO, L. **A Dimensão histórica do feminismo atual**. In: RAMALHO, C. (Org.) **Literatura e feminismo: propostas teóricas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Elo, 1999, p. 41-50.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Editora vozes, 2013.
- PINHEIRO, Hélder. **Pesquisa em literatura: atitudes e procedimentos**. In: PINHEIRO, Hélder. **Pesquisa em literatura**. 2. ed. Campina Grande: Bagagem, 2011, p. 15-59.
- RAGO, Margareth. **Cultura Histórica em Debate**. São Paulo: EditoraUnesp, 1995.
- SELDEN, R.; WIDDOWSON, P. **A reader's guide to contemporary literary theory**. Kentucky, 1993.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SCHWANTES, C. **Agnes Grey, um romance de formação feminina**. In: BRONTË, A. **Agnes Grey**. São Paulo: Martin Claret, 2015, p. 07-20.
- TINOCO, R. C. **Leitor real e teoria da recepção: travessias contemporâneas**. Vinhedo: Horizonte; DEG/UnB, 2010.
- VIANA, L. H. **Por uma tradição do feminino na literatura brasileira**. In: **SEMINÁRIO NACIONAL MULHER E LITERATURA**, 5, 1993, UFRN Universitária 1995, p. 168-174.
- YUNES, E. **Dados para uma história da leitura e da escrita**. In: YUNES, E. (Org.). **Pensar a leitura: complexidade**. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2002, p. 9-52.
- ZOLIN, L. O. **Crítica Feminista**. In: BONNICI, T. ZOLIN, L.O. (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3 ed. Maringá: Eduem, 2009, p. 217-242.
- ZOLIN, L. O. **Literatura de Autoria Feminina**. In: BONNICI, T. ZOLIN, L.O. (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. 3 ed. Maringá: Eduem, 2009, p. 327-336.

## **ANEXOS**

## MEDO DA ETERNIDADE – Clarice Lispector

Jamais esquecerei o meu aflitivo e dramático contato com a eternidade.

Quando eu era muito pequena ainda não tinha provado chicletes e mesmo em Recife falava-se pouco deles. Eu nem sabia bem de que espécie de bala ou bombom se tratava. Mesmo o dinheiro que eu tinha não dava para comprar: com o mesmo dinheiro eu lucraria não sei quantas balas.

Afinal minha irmã juntou dinheiro, comprou e ao sairmos de casa para a escola me explicou:

– Tome cuidado para não perder, porque esta bala nunca se acaba. Dura a vida inteira.

– Como não acaba? – Parei um instante na rua, perplexa.

– Não acaba nunca, e pronto.

Eu estava boba: parecia-me ter sido transportada para o reino de histórias de príncipes e fadas. Peguei a pequena pastilha cor-de-rosa que representava o elixir do longo prazer. Examinei-a, quase não podia acreditar no milagre. Eu que, como outras crianças, às vezes tirava da boca uma bala ainda inteira, para chupar depois, só para fazê-la durar mais. E eis-me com aquela coisa cor-de-rosa, de aparência tão inocente, tornando possível o mundo impossível do qual já começara a me dar conta. Com delicadeza, terminei afinal pondo o chiclete na boca.

– E agora que é que eu faço? – Perguntei para não errar no ritual que certamente deveria haver.

– Agora chupe o chiclete para ir gostando do docinho dele, e só depois que passar o gosto você começa a mastigar. E aí mastiga a vida inteira. A menos que você perca, eu já perdi vários.

Perder a eternidade? Nunca.

O adocicado do chiclete era bonzinho, não podia dizer que era ótimo. E, ainda perplexa, encaminhá-vamos para a escola.

– Acabou-se o docinho. E agora?

– Agora mastigue para sempre.

Assustei-me, não sabia dizer por quê. Comecei a mastigar e em breve tinha na boca aquele puxa-puxa cinzento de borracha que não tinha gosto de nada. Mastigava, mastigava. Mas me sentia contrafeita. Na verdade eu não estava gostando do gosto. E a vantagem de ser bala eterna me enchia de uma espécie de medo, como se tem diante da ideia de eternidade ou de infinito.

Eu não quis confessar que não estava à altura da eternidade. Que só me dava aflição. Enquanto isso, eu mastigava obedientemente, sem parar.

Até que não suportei mais, e, atravessando o portão da escola, dei um jeito de o chiclete mastigado cair no chão de areia.

– Olha só o que me aconteceu! – Disse eu em fingidos espanto e tristeza. Agora não posso mastigar mais! A bala acabou!

– Já lhe disse, repetiu minha irmã, que ele não acaba nunca. Mas a gente às vezes perde. Até de noite a gente pode ir mastigando, mas para não engolir no sono a gente prega o chiclete na cama. Não fique triste, um dia lhe dou outro, e esse você não perderá.

Eu estava envergonhada diante da bondade de minha irmã, envergonhada da mentira que pregara dizendo que o chiclete caíra da boca por acaso.

Mas aliviada. Sem o peso da eternidade sobre mim.

## Regina Anastácia

— O meu nome é Regina Anastácia. Assim que ouvi essas primeiras palavras de Anastácia e contemplei o seu porte tão altivo, fui tomada por uma enorme emoção. Agradei à vida por me oferecer momentos tão raros, como o de contemplar uma pessoa dona de uma beleza que caminhava para um encanto quase secular. A voz dela pausada e já marcada pelo correr de um tempo de noventa e um anos vividos, ao pronunciar o próprio nome, me soou como alguém que anuncia com respeito a chegada de uma pessoa especial, merecedora de toda reverência. Regina Anastácia se anunciava, anunciando a presença de Rainha Anastácia frente a frente comigo. Lembranças de outras rainhas me vieram à mente: Mãe Menininha de Gantois, Mãe Meninazinha d'Oxum, as rainhas de congadas, realezas que descobri, na minha infância, em Minas, Clementina de Jesus, Dona Ivone Lara, Lia de Itamará, Léa Garcia, Ruth de Souza, a senhora Laurinha Natividade, a professora Efigênia Carlos, Dona Iraci Graciano Fidélis, Toni Morisson, Nina Simone... E ainda várias mulheres, minhas irmãs do outro lado do atlântico, que vi em Moçambique e no Senegal, pelas cidades e pelas aldeias. Mais outras e mais outras. Repito: Regina Anastácia se anunciava, anunciando a presença de Rainha Anastácia frente a frente comigo.

Não pude deixar de me levantar e, respeitosamente, beijar a mão daquela mais velha, contemporânea de minha mãe, Joana Josefina Evaristo, tão rainha quanto ela. — Tomei em minhas mãos o cedro de meu destino e dei o rumo que eu quis à minha vida. — Continuou a voz majestosa — narrando uma história particular de vida, na qual, em muitas passagens, eu escutava não só a dela, mas também a de muitas mulheres do meu clã familiar.

Regina Anastácia, com a sua família, composta de mãe, pai, irmãs e irmãos, tias, tios, primas, primos, nos anos 20, emigrou do lugarejo em que vivia para Rios Fundos. Ali não era a sede do estado, mas tanto quanto a capital, a cidade era tida como uma esperança de melhoria de vida, para quem se dispunha a deixar o seu local de origem. Rios Fundos, desde o Brasil Colônia, teve por base a extração de ouro e diamantes, embora a agricultura açucareira também tenha sustentado o êxito político e econômico local. Uma família latifundiária, ainda herdeira de um poder adquirido como beneficiária das capitanias hereditárias, ao longo dos séculos se impunha como dona da cidade. A linhagem Duque D'Antanho. O único banco, chamado "Moeda de Antanho", pertencia à família Duque D'Antanho. Aliás, não só o banco pertencia ao povo de Antanho, tudo ali era deles. O comércio com três açougues, quatro padarias, meia dúzia de armazéns, uma grande fábrica de doce, quatro lojas de tecidos, duas joalherias, duas farmácias,

uma única casa de prostituição, um posto de gasolina, uma oficina mecânica, a funerária, sem esquecer a pequena imprensa local, o jornal *Rio Fundense*. E quem trabalhasse com lavoura era sempre em terras arrendadas dos Antanhos. A igreja e as duas escolas também. O pároco, padre José Geraldo D'Antanho, na sua função vitalícia, chegara ali desde que fora ordenado e já administrava a igreja havia mais de cinco décadas e as duas escolas eram dirigidas pelas professoras, sempre da família Duque D'Antanho. Qualquer solicitação de vaga, para quem não tivesse peso político, sempre dependia do apadrinhamento de algum dos Duques. Havia, porém, um único espaço na cidade que funcionava independente da intervenção dantanhense e que hoje é um clube chamado "Antes do sol se pôr". De acordo com o que contavam os mais antigos da cidade, a origem do clube remontava aos tempos da escravatura. Dizem que, ali, havia uma velha casa de tapera, bem no vão da estrada, que se abria em três direções. No lugar alguns africanos e seus descendentes, ainda escravizados, se reuniam dançando e cantando. No premeditado folguedo se despistavam da vigilância dos senhores, enquanto organizavam fugas do cativeiro. Tais encontros aconteciam aos domingos e dias santificados, pois os fazendeiros, muito católicos, normalmente liberavam os escravos nesses dias. Cantavam e dançavam desde o amanhecer do dia até "Antes do sol se pôr". Quando a

noite ia baixando, alguns já sabiam qual direção da estrada deveriam tomar. Esquerda? Direita? Em frente? Zâmbi, Olorum, Exu, Ogum, Senhora do Rosário, São Benedito com seu Menino Jesus, Santa Efigênia dependendo da fé do fugitivo, cada um desses protetores, ou todos juntos, indicava qual caminho daria na liberdade quilombola. Mais tarde, quando a lei foi assinada, muitos dos escravizados, que trabalhavam na coleta do ouro e do diamante, já tinham uma economia própria e, juntos, construíram um salão que existe até hoje, no lugar exato em que ficava a tapera. Ali está localizado, hoje, o Clube Recreativo denominado "Antes do sol se pôr". — Quando cheguei aqui em Rios Fundos, ainda mocinha, já havia uma pequena capela que até hoje existe no mesmo terreno do clube, — afirmou Regina Anastácia. Fui coroada na capelinha, primeiro como Princesa e depois como Rainha Conga. O terreiro da capela e do clube se misturam, é o lugar de nossas rezas, festas e danças. No mês de outubro, a festa do Rosário acontece ali. Padre José Geraldo D'Antanho vai, mas percebemos que ele não gosta. Vive dizendo que o lugar da imagem da santa é na igreja da cidade. Não concordamos. A santa tem o lugar próprio, desde sempre, o nosso lugar.

E foi lá também que aconteceu o fato mais importante de minha vida — continuou a rainha — ,que eu vou contar depois. Os Antanhos eram donos de tudo e se consideravam donos das pessoas também,

mas não me dobraram. Nem a mim, nem àquele que, se rebelando contra a própria família, se tornou o meu companheiro. Jorge D'Antanho — me afirmou, com exaltação na voz, Regina Anastácia. — O meu conhecimento com a família D'Antanho, continuou a Rainha, começou na intimidade da casa, isto é, na cozinha. Duas de minhas tias, assim que chegaram à cidade, foram chamadas para cozinhar na casa de Geraldo Duque de D'Antanho. E, para minha mãe, famosa pelos seus doces e pães, foi oferecida uma vaga na cozinha da maior padaria dos Antanhos. Ela não quis, para a surpresa de nossa família. Meu pai achou que ela devia aceitar e ponderou que dificilmente as pessoas iam deixar de comprar pães e doces na padaria dos patrões, para vir comprar em nossa casa, como acontecia no lugarejo em que anteriormente morávamos. Minha mãe nem se assustou. Enquanto isso, minhas tias, que, até então, moravam conosco no mesmo terreno, passaram a dormir no emprego, na casa dos D'Antanhos. Ficavam semanas e semanas sem poderem vir em casa, embora a distância entre a cidade fechada ( parte em que moravam todos os dantanhenses) e a cidade aberta (parte em que moravam as pessoas que trabalhavam para os dantanhenses, as pessoas desempregadas e, ainda, a porção crescente que chegava, noite e dia, vinda de todo o estado). Todos os meus familiares, direta ou indiretamente, trabalhavam para os D'Antanhos, in-

clusive as crianças e jovens como eu. E foi cumprindo uma tarefa, a de levar um frasco de perfume, da Farmacia "Flor d'Antanho", até a casa da Senhora Laura D'Antanho, que eu vi, pela primeira vez, o rapazinho Jorge D'Antanho, netô dela, a paixão primeira e única da minha vida e da dele também. — Moça, a senhora acredita em destinos? — me perguntou a Rainha, sem me dar tempo para responder. — Pois eu acredito, — me afirmou ela, de cima do trono de sua sabedoria. E continuou a história: Então, era um final de manhã de sábado quando eu fui à farmácia comprar uma latinha de talco, para minha mãe oferecer de presente a uma bebezinha, nossa prima, que nascera havia poucos dias. Assim que cheguei, antes mesmo de saber o que eu queria, o farmacêutico, sabedor de que minhas tias trabalhavam para dona Lálá, me perguntou seu eu podia levar uma encomenda para a senhora Laura D'Antanho. Respondi afirmativamente. Eu só precisava de um tempo para voltar até a minha casa na cidade aberta para avisar a minha mãe. E assim fiz. Mamãe gostou. Assim, eu traria notícias das irmãs dela, que não vinham em casa há quase um mês. Em pouco tempo, venci a distância, pisei no solar da antiga casa-grande e fui atendida pelo neto da senhora da casa. Eu me lembro perfeitamente de que os raios de sol, do meio do dia, caíam nos ladrilhos vermelhos da varanda. A luz brincava no chão e parecia voltar para o rosto dele. Era

tanta a insistência dos raios, que o mocinho levou as mãos à altura da sobrancelha, para cortar a claridade que machucava os olhos dele. Eu não sabia o que dizer... Não sabia se eu tinha de dizer... Não sabia se era ele que tinha de me dizer... Não tinha sido nenhuma de minhas tias que tinha vindo abrir a porta. Eu deveria falar que tinha uma encomenda para Dona Laura? Deveria pedir para falar com uma das minhas tias? Minha falta de jeito aumentou quando o rapazinho me perguntou o que eu queria. Mesmo encabulada, pude olhar de frente para ele, eu estava contra a luz e não precisava tapar os olhos. Pedi para falar com a Tia Florence. O moço continuou me olhando ainda por uns segundos, sempre com os olhos meio encobertos, agora só com uma das mãos. Eu também olhava para ele e vi que era um moço bonito, muito bonito. Passei o resto da tarde com as minhas tias na cozinha. Ajudei a preparar os quitutes para o domingo, lavei as louças, buscando tempo de ficar com elas e matar saudades. Elas sentiam nossa falta e desejavam vir para casa. A encomenda foi entregue ao neto para ser entregue à avó. Horas depois, Dona Laura apareceu na porta da cozinha, dando algumas ordens, perguntando sobre o almoço do dia seguinte e ignorando a presença da mocinha, sobrinha de suas duas empregadas, que viera até ali para trazer uma encomenda para ela. Não sei por quê, mas pensei: o que é dela está guardado, ela

nem sabe. Quando saí de lá, antes do sol se pôr, ao chegar em frente do casarão, escutei alguém me chamando. Reconheci que não era a voz de minhas tias e não me pareceu ser de nenhuma outra pessoa empregada da fazenda. A voz me chamava pelo meu nome, Regina Anastácia. Colado ao portão, que eu ia naquele momento atravessar, em posição de espera, estava o mocinho que me abria a porta, quando eu cheguei. Olhando para mim, agora sem cobrir nenhuma parte do rosto, ele me disse que eu era uma moça muito bonita, eu me assustei, mas naquele instante, sem o acanhamento da hora da chegada, fui capaz de olhar para ele e sorrir. Dei uns passos adiante, olhei para trás, ele continuava parado olhando em minha direção. Acenei um adeus, ele repetiu o meu gesto. Tudo antes do sol se pôr. Dois anos depois desse episódio, eu, com dezesseis anos, trabalhava com minha mãe, entregando encomendas de doces e de pães, não só em Rios Fundos, mas em algumas cidades próximas. Contrariando o desejo de meu pai, que achava mais seguro se minha mãe fosse trabalhar na fábrica de doces ou em uma das padarias do pessoal D'Antanho, ela continuou trabalhando por conta própria. Soubemos que isso foi alvo de deboche. Nem o pessoal da cidade fechada, nem as pessoas da cidade aberta acreditavam que alguém pudesse sobreviver fora do poderio dantanhense. Mas a força de minha mãe vinha do pessoal de outrora, prin-

principalmente das mulheres desde lá. E, feito a galinha que, de grão em grão se sacia, a velha Saíba se fez. Além das entregas, todas as tardes, na frente da nossa casa, armávamos um tabuleiro, que ficava sempre e mais rodeado de fregueses. Um dia, ela pediu ao meu pai que erguesse uma pequena tendinha para ela, queria ter um balcão para colocar seus cestos. Ele atendeu ao pedido. Um ano depois, na parte de cima da porta da tendinha toda pintada de amarelo, aparecia escrito: "Saíba e Anastácia" e, no meio da porta, uma frase completava os nomes escritos em cima: " a arte própria de alimentar através do tempo". Não sei de quem foi exatamente a inspiração da frase, mas sei que as mulheres de minha família, todas, eram e são exímias cozinheiras, além de todo ou qualquer outro dom. Habilidades que foram transmitidas, ensinadas de umas para as outras, trunfos de família, que alguns homens nossos, que se dispuseram, aprenderam também. Foi nessa mesma época da inauguração da tendinha "Saíba e Anastácia" que o moço, neto de Dona Laura, de repente, numa tarde, antes do sol se pôr, apareceu lá . Isso uns três anos depois que eu tinha ido à casa da vó dele levar a encomenda da farmácia. Era a primeira vez que um D'Antanho pisava em nosso território particular. Educadamente, cumprimentou em primeiro lugar a minha mãe, perguntou pelo meu pai, comprou alguns pães e saiu. Tentei ficar indiferente, mas algo em mim

bulia. Fui tomada por uma alegria intensa, mas, ao mesmo tempo, por uma tristeza que me avisava de um pressentido perigo. Minha mãe também, vivendo uma estranha intuição, mal o moço saiu, revelou uma preocupação. Achava que Jorge D'Antanho tinha ido lá, obedecendo à ordem da família. Tinha ido ver como as coisas corriam em nossa tendinha ou, então, o pior: tinha ido para deitar os olhos em mim. Concordei com ela. Não adiantava fingir com minha mãe, mas só não confessei que o segundo motivo era o que mais me agradava. E, durante meses, Jorge D'Antanho, quase todos os dias, sempre antes do sol se pôr, aparecia em nossa tendinha. Só no primeiro dia, comprou nossos quitutes para levar para casa; das outras vezes comia ali mesmo, indicando gostar de tudo. Muito conversador, contava casos da capital, dos estudos que fizera para ser farmacêutico e trabalhar em uma das farmácias do pai. Um dia, ele me perguntou sobre o que eu desejaria fazer no futuro. Eu tinha um plano audacioso, para quem vivia na cidade em que tudo era dos D'Antanhos, em que tudo era dos familiares dele. Eu sonhava fazer daquela tendinha uma grande padaria, maior do que a deles. Olhei para ele, não respondi, sorri apenas. Ele me olhou fixamente como fazia às vezes e me disse que eu tinha o sorriso mais lindo que ele já tinha visto. Nesse momento, minha mãe entrou na tendinha. Jorge D'Antanho fez um leve aceno de cabe-

ça e saiu. Dessa vez foi o olhar de minha mãe que se fixou sobre mim, severamente, como quando eu era pequena e fazia alguma coisa errada perto de alguém, de modo que ela não pudesse me chamar a atenção na hora. E, para o meu sofrimento, mamãe Saíba me disse que, depois que ela desse a janta ao meu pai e que ele fosse para o quarto, ela queria falar comigo. Eu já sabia sobre o que e avaliei os ferimentos da guerra. Mais tarde, sentamos as duas na porta da tendinha. Ela, que não era de muitos abraços e de muito tocar, segurou umas das minhas mãos entre as delas e teve comigo uma conversa, revelando toda a sua preocupação. Ela havia notado o interesse do moço D'Antanho por mim e sabia o que aquilo significava. Os moços brancos, incentivados pelas famílias, conservam os hábitos ainda do tempo da escravidão. Corriam atrás das mocinhas negras, assim como os donos de escravos tomavam o corpo das mulheres escravas e de suas filhas. Começavam a se fazer homens, experimentando os primeiros prazeres no corpo das meninas e das mulheres que trabalhavam em suas casas. Só que o tempo havia mudado. O mais comum agora era a sedução. Entretanto, havia aqueles que tomavam, à força, o corpo da empregada que trabalhava com eles. Ouvi tudo que a mamãe dizia e sabia que ela estava com a razão, menos em relação ao Jorge. Ele era diferente de toda a sua família— pensei eu. E era mesmo. Dias depois, ele chamou

meu pai e minha mãe e pediu para eles se poderia namorar comigo. O pedido foi feito dentro de minha casa, depois da minha mãe e eu fecharmos a tendinha. A guerra em minha casa foi suave, eu tinha de convencer os meus de que Jorge D'Antanho me respeitava e que eu não era nenhuma menina sem malícia, para perceber as más intenções dele, caso ele tivesse. Guerra pior, dolorosa, ia ser declarada na cidade fechada. Meus inimigos eram os D'Antanhos e Jorge, sem meas medidas, enfrentou a sua família, que reagiu logo. Dispensou as minhas tias que trabalhavam com eles, acusou uma de roubo; deram até queixa na polícia. O delegado, apesar de ser também da família, estava ao lado de Jorge e logo maliciou sobre as intenções da acusação. Não levou o caso adiante. Jorge foi espremido contra a parede, que ele parasse logo com a história de namoro, que fizesse comigo o que quisesse, que montasse para mim uma casa, mas que não espalhasse essa ideia de namoro, de compromisso. Eu não era moça para tais propósitos. Ele, entretanto, sabia o que queria e eu também. A desobediência causou a expulsão do nome dele do testamento. Nada de farmácia, nada de nada. Casamos poucos meses depois. Um padre de outra cidade, antigo desafeto político da família Duque D'Antanho, veio até a nossa capela, no terreno do Clube "Antes do sol se pôr" e nos deu a benção de casamento. Jorge veio morar em nossa casa, na cidade

aberta. Enquanto eu ficava em casa, fazendo os quitutes com a minha mãe, Jorge dava aulas das primeiras letras nas cidades vizinhas, ajudava os farmacêuticos de outras cidades a preparar remédios. Uns tempos depois, conseguimos alugar uma casinha só para nós dois. Eu continuava trabalhando nos negócios com a minha mãe. A tendinha crescia e, com muito trabalho, fomos fazendo dela uma padaria. Tínhamos uma clientela própria. Conservamos o nome. Meu pai era também nosso aliado. Desde o momento que a família Duque D'Antanho soube do namoro de Jorge comigo, meu pai foi mandado embora do armazém, em que ele trabalhava desde quando chegara em Rios Fundos. Sofreu muito, mas o sucesso da experiência autônoma de minha mãe trouxe para ele uma crença de que seria possível. E foi. Não em Rios Fundos, mas na capital. Arranjou um serviço de zelador em um prédio da prefeitura local, ficava na cidade a semana inteira e voltava para casa nos finais de semana. A ausência dele doía, principalmente em minha mãe, mas suportamos até o dia em que Jorge D'Antanho conseguiu montar a sua própria farmácia e meu pai veio trabalhar com ele. Rios Fundos crescia e pedia um aumento de todos os tipos de comércio. Havia trabalho para todos. O poderio da família D'Antanho não acabou, mas, ao longo do tempo, foi ficando mais abalado, na medida em que um ou outro ia se afirmando fora do círculo de coman-

do deles. Jorge D'Antanho nunca mais procurou alguém da família dele e nunca foi procurado. Ele sentia pela mãe, que não teve a coragem de enfrentar o velho Duque D'Antanho e sua mulher, senhora Laura D'Antanho. A minha família passou a ser a de Jorge, depois de momentos de desconfiança de muitos dos meus. Tivemos cinco filhos e todos nasceram antes do sol se pôr. Três meninas e dois meninos. Dentro de nossa vida modesta, conseguimos dar estudos para todos eles. O primeiro se tornou farmacêutico como o pai, o segundo seguiu carreira militar, o terceiro é alfaiate, uma das meninas se formou professora e a outra foi ser missionária e, no momento, está em uma missão, em povoado da Tanzânia, na África. Meus pais tiveram tempo de vida para curtir os netos, eu conheço a minha geração de tetranetos. Jorge, o moço mais bonito que eu conheci, estava aqui, até dez anos passados. Dizia que eu era a eterna rainha dele. Eu acredito, pois ele era o meu rei. Um dia, logo depois de o sol se pôr, ele se foi... Eu espero, sem pressa alguma, a hora do meu poente...