



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE
(PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

**ÉRICA GISLENE PAULA SANTANA REVOREDO NASCIMENTO
TORRES**

**OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA: O CORPO FEMININO EM
MARINA COLASANTI**

Itabaiana/SE

2018

**ÉRICA GISLENE PAULA SANTANA REVOREDO NASCIMENTO
TORRES**

**OFICINAS DE LEITURA LITERÁRIA: O CORPO FEMININO EM
MARINA COLASANTI**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes

Itabaiana/SE

2018

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes - Presidente (PROFLETRAS/UFS)

Prof. Dr. Armando Ferreira Gens Filho (UERJ)

Prof^a. Dr^a. Ana Flora Schlindwein (PROFLETRAS/UFS)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha mãe, a minha filha e a meu esposo pela existência deles em minha vida. A minha tia Dade e a meus avós maternos (In Memoriam); a primeira por ser minha fonte de inspiração e os segundos pelo cuidado e amor que sempre me dedicaram.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, inicialmente, por ouvir minhas preces e derramar sobre mim a inspiração e a sabedoria que precisei durante o Mestrado, principalmente durante a produção desta dissertação. Agradeço também a Ele pela oportunidade de ter conhecido pessoas tão especiais nesses dois anos de curso.

A minha mãe Celeste, por ser meu porto seguro em todas as etapas de minha vida.

A minha filha Isabela, por me impulsionar a ser sempre melhor.

Ao meu esposo Rogério, por ser tão companheiro e por acreditar em minha capacidade.

A Maria Odete (Biliu) por cuidar de nossa filha com tanto carinho, nas horas em que eu estava mais atarefada.

A minha comadre-irmã Camila, pelo incentivo e preocupação constantes.

A minhas amigas, em especial, Fernanda e Isana, pelas conversas que extraíam de mim o desespero e o cansaço que muitas vezes se faziam presentes.

A Karyna e a Edynelza, pela amizade e por todo o suporte durante a aplicação das oficinas na escola.

Aos meus alunos e alunas por terem se prontificado a participar das atividades desenvolvidas nas aulas e também em horários contrários.

Aos meus colegas de turma do PROFLETRAS, por todas as colaborações e experiências partilhadas, principalmente a Piedade, minha amiga e companheira de desabafos, e a Walneide, Alexandra e Joelma pela amizade cultivada.

A todos os professores deste curso pela riqueza infindável de conhecimentos compartilhados, em especial a Carlos Magno, pela orientação dedicada a mim, com suas sábias teorias e com seu jeito inusitado e acolhedor, além de possuir generosidade e humildade imensuráveis.

E, finalmente, à CAPES, pela bolsa e pelo financiamento do PROFLETRAS.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão Final (TCF) está redigido no formato de uma dissertação e apresenta uma proposta prática de intervenção de formação de leitores literários críticos. Essa abordagem foi realizada por meio de oficinas pedagógicas de leitura dos contos de Marina Colasanti, que tematizam a violência contra a mulher no espaço doméstico. De forma didática, esta versão divide-se em duas partes: uma teórica, denominada “Leitura do corpo feminino: conceitos e abordagens metodológicas”, e uma prática, “Oficinas literárias: questionando a violência doméstica”. Esta pesquisa de campo aconteceu em uma escola municipal de Ribeirópolis/SE, em uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental. Como se trata de uma ação de intervenção própria da pesquisa-ação, este estudo aconteceu em três momentos: pesquisa bibliográfica e preparação das oficinas; aplicação dessas e coleta de dados e, por último, a prática de leitura desenvolvida nas oficinas. Metodologicamente, debatemos a formação do leitor do texto literário por meio das abordagens teóricas de Umberto Eco, Anne Rouxel, Leonor Werneck, Armando Gens e Carlos Gomes, valorizando as particularidades do texto literário e atuação de um leitor colaborador; Em seguida, passamos para um estudo das marcas da violência de gênero em narrativas literárias, por meio das abordagens sobre a desregulação de gênero, proposta por Judith Butler, a classificação do corpo feminino, elaborada por Elódia Xavier e os tipos de violência doméstica destacadas por Marina Colasanti conforme Carlos Gomes. A proposta de intervenção foi dividida em sete oficinas. As duas primeiras são voltadas para a identificação do horizonte de expectativa dos estudantes acerca da violência doméstica por meio da identificação da tipologia do corpo feminino proposta por Elódia Xavier. As terceira e quarta oficinas são práticas de leitura dos contos de Colasanti, desenvolvidas através de debates, produção de desenhos e respostas a questionários. As últimas oficinas retomam a discussão sobre a desigualdade de gênero em diversos espaços: comunidade do leitor, na mídia e no texto literário e privilegiam a elaboração de leituras críticas multimodais dos contos selecionados com escolha de imagens para elaboração de vídeos. Por fim, os participantes montam uma apresentação em formato digital do conto lido e apresentam para os participantes das oficinas. Além da formação do leitor literário, esta proposta prática de intervenção tem a pretensão de promover reflexões sobre as marcas sociais da desigualdade de gênero, identificando e combatendo as formas simbólicas e psicológicas de violência doméstica.

Palavras-chave: leitura literária; formação do leitor; estudos de gênero.

ABSTRACT

This Final Conclusion Work (TCF) is written in the format of a dissertation and presents a practical proposal of training intervention for critical literary readers. This approach was realized through pedagogical workshops of reading of short stories of Marina Colasanti, which theme the violence against women in the domestic space. In a didactic way, this version is divided into two parts: a theoretical one, called "Reading of the female body: concepts and methodological approaches", and a practice, "Literary workshops: questioning domestic violence". This field research took place at a municipal school in Ribeirópolis/SE, in a class from the 9th year of elementary school. As this is an intervention action peculiar of the action-research, this study happened in three moments: bibliographical research and preparation of the workshops; application of these and data collection and, finally, the reading practice developed in the workshops. Methodologically, we discuss the formation of the reader of the literary text through the theoretical approaches of Umberto Eco, Anne Rouxel, Leonor Werneck, Armando Gens and Carlos Gomes, valuing the particularities of the literary text and acting of a collaborating reader; Next, we pass over to a study of the marks of gender violence in literary narratives through Judith Butler's approaches about gender deregulation, the classification of the female body by Elódia Xavier and the types of domestic violence highlighted by Marina Colasanti according to Carlos Gomes. The intervention proposal was divided into seven workshops. The first two are aimed at identifying the horizon of students' expectations about domestic violence through the identification of the typology of the female body proposed by Elódia Xavier. The third and fourth workshops are practices of reading of Colasanti's short stories, developed through debates, production of drawings and answers to questionnaires. The last workshops recapture the discussion about gender inequality in several spaces: reader community, at the media and into the literary text and privilege the elaboration of critical multimodal readings of the selected stories with the choice of images for the elaboration of videos. Finally, the participants set up a presentation in digital format of the story read and show to the workshop participants. In addition to the training of literary readers, this practical proposal of intervention is intended to promote reflections about the social traits of gender inequality, identifying and combating the symbolic and psychological forms of domestic violence.

Keywords: literary reading; training of the reader; gender studies.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: A mulher nas propagandas midiáticas	31
Imagem 2: Localização de Ribeirópolis / Sergipe	38
Imagem 3: Livro didático <i>Português Linguagens</i> (2015, p. 202, 203)	41
Imagem 4: Livro didático <i>Português Linguagens</i> (2015, p. 74)	42
Imagem 5: Livro didático <i>Português Linguagens</i> (2015, p. 95)	42
Imagem 6: A luta feminina	52
Imagem 7: O preconceito na mídia	52
Imagem 8: Representação do Corpo Disciplinado	67
Imagem 9: Representação do Corpo Imobilizado	68
Imagem 10: Questão referente ao conto “Para que ninguém a quisesse”	71
Imagem 11: Questão referente ao conto “Verdadeira história de um amor ardente”	71
Imagem 12: A representação feminina na mídia	73
Imagem 13: A mulher como objeto de consumo.....	73
Imagem 14: <i>Livroclip</i> do conto “Para que ninguém a quisesse”.....	74
Imagem 15: <i>Livroclip</i> do conto “Para que ninguém a quisesse”.....	74
Imagem 16: <i>Livroclip</i> do conto “Para que ninguém a quisesse”.....	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Representação atribuída pelas meninas	61
Gráfico 2: Representação atribuída pelos meninos	62
Gráfico 3: Você acredita que as oficinas desenvolvidas serviram par transformar sua visão sobre as questões de gênero?	76
Gráfico 4: Em sua visão, os gêneros podem determinar o tipo de atividade a ser desempenhada por uma pessoa?	76
Gráfico 5: Você acredita que esse trabalho poderia melhorar em algum momento?	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. LEITURA DO CORPO FEMININO: CONCEITOS E ABORDAGENS METODOLÓGICAS	18
1.1 Desafios da leitura literária	18
1.2 O leitor e os multiletramentos	25
1.3 Uma prática de valorização da mulher	30
2. OFICINAS LITERÁRIAS: QUESTIONANDO A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA	36
2.1 Comunidade escolar e abordagem metodológica	36
2.2 A proposta de intervenção: oficinas de leitura	39
2.3 A etapa da pré-leitura: a identificação do horizonte de expectativa	43
2.4. A etapa da leitura: uma leitura colaborativa para o texto literário	49
2.5. A etapa da pós-leitura: o resultado das reflexões coletivas	51
2.6. Roteiro de Leituras	54
2.7. A análise dos resultados	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS.....	80
ANEXO I	84
ANEXO II	85
ANEXO III	86
ANEXO IV	87
ANEXO V	88
ANEXO VI	90
ANEXO VII	93
ANEXO VIII	94
ANEXO IX	95
ANEXO X	96

INTRODUÇÃO

Ler é uma tarefa complexa, envolve várias operações cognitivas: buscar informações, colher dados, distinguir o que é conceito, argumento, pressuposto, fato, opinião; ler é verificar se as relações entre argumentos e conclusões são pertinentes; é discernir e comparar o tratamento de um mesmo assunto em diferentes autores, é confrontar suas próprias ideias com as dos autores e tirar suas conclusões. Roger Chartier destaca que “ler é sempre apropriação, invenção, produção de significados” (1998, p. 77). Ler é também uma técnica de representação, visto que no texto, o mundo é representado por palavras, a partir do qual vamos construindo nossa identidade. É, portanto, mediante a leitura que estreitamos nossa relação com o mundo e com os outros sujeitos, interagindo com eles.

Aquele que tem domínio da leitura não consegue apenas decifrar signos linguísticos, mas consegue, principalmente, desenvolver-se, no âmbito educativo e cultural. É alvo de estudos a questão de que o aluno que apresenta dificuldades para com a leitura depara-se com problemas não apenas com o contato com a Língua Portuguesa, mas também com as outras áreas do conhecimento e até mesmo em seu convívio social, como sujeito ativo na sociedade.

Mediante essa realidade, a presente pesquisa foi construída a partir da necessidade de se formar um sujeito leitor, através de um trabalho com o texto literário, por meio da análise dos comportamentos e dos papéis desempenhados pelas identidades masculinas e femininas, nos contos de Marina Colasanti, e justifica-se pela necessidade de aprimorar as práticas de leitura na escola, na tentativa de reduzir os modelos tradicionais de ensino de Literatura, os quais privilegiam, equivocadamente, apenas características de escolas literárias. Pretende-se, portanto, contribuir para um trabalho com o texto literário através de abordagens estéticas e sociais. E, para isso, defende-se a prática de uma leitura interdisciplinar, que permita ao aluno analisar os problemas sociais por meio da representação artística. Segundo Lajolo “[...] a leitura literária escolar pode converter-se numa prática de instauração de significados e, com isso, transformar o estudo da literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social cumprido por seus textos, suas teorias, suas leituras” (2005, p. 96-97). Lígia Chiappini corrobora com a prática interdisciplinar na sala de aula e a defende como “[...] um trabalho que supõe disponibilidade, humildade e gosto pela troca. Mas pode ser também uma exigência no trabalho com textos. Há textos que exigem do leitor um esforço interdisciplinar” (2005, p. 170). Para essas duas pesquisadoras, a leitura na escola demanda uma capacidade interpretativa para além do isolamento do leitor.

É preciso, portanto, extrair da literatura seu caráter social e promover a formação de leitores críticos, através de produção de sentidos advindas da relação existente entre o texto literário, realidade, cultura e sociedade. Armando Gens discorrer sobre isso, ao considerar que no ensino de literatura “há que se levar em conta um método de ensino que possa oferecer condições aos estudantes de terem de volta a dignidade e a humanidade que lhes foram negadas ou sequestradas” (2016, p. 164). Essa função social da literatura advém de seu sentido transformador.

Como estamos falando especificamente da leitura na escola, cabe destacar a importância do papel do professor na formação do leitor literário. Desse modo, “os professores também são motivados a repensar o que é ser um educador comprometido com o ensino da leitura e da literatura” (GENS, 2016, p. 165). Ratificando essas ideias, Werneck diz que “aprender a ler, mais do que decodificar o código linguístico, é trazer a experiência de mundo para o texto lido, fazendo com que as palavras impressas tenham um significado que vai além do que está escrito, por passarem a fazer parte, também, da experiência do leitor” (2010, p. 40).

Para tanto, o professor deve apropriar-se de uma de uma reflexão crítica de seus procedimentos pedagógicos, a partir da orientação de seus alunos no que diz respeito à utilização de seus conhecimentos linguísticos e de outra natureza, a fim de que eles tenham condições de resolver problemas de compreensão de texto, ressaltando sempre que as palavras não podem ser encaradas isoladamente, pois as mesmas só têm valor na medida em que contribuem para um significado pleno. Sobre a ação do professor, Annie Rouxel afirma “que as escolhas didáticas e pedagógicas se revestem de uma importância maior” (2013, p. 20).

Trabalhar o texto literário, nesse sentido, torna-se uma ferramenta de apoio para a experimentação de possíveis soluções para os déficits de leitura, bem como contribuir para a construção de um sujeito leitor crítico e ativo na sociedade em que está inserido. Anélia Pietrani em seu artigo “Sobre Literatura e Silêncio”, discute sobre o papel da literatura e assevera que o estudo dessa disciplina “é um ato de razão” (2014, p. 13), não considerando o conceito dessa palavra como algo “símile a uma certa concepção de ciência que convém ao domínio e controle da natureza, em que a verdade reina absoluta e é tornada mito” (2014, p. 13), mas como um meio capaz de promover a reflexão no ser humano. Dito isso, a formação do aluno sujeito leitor reflexivo é um dos objetivos dessa pesquisa, que requer, primeiramente, segundo Annie Rouxel

(...) tanto para o professor quanto para o aluno, renunciar à imposição de um sentido convencional, imutável, a ser transmitido. A tarefa para ambos é mais complexa, mais difícil e mais estimulante. Trata-se de, ao mesmo tempo, partir da recepção do aluno, de convidá-lo à aventura interpretativa com seus riscos, reforçando suas competências pela aquisição de saberes e técnicas (2013, p. 20).

É nesse contexto e diante do cenário atual em que se encontra a educação brasileira que surge o Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras em Rede/PROFLETRAS, com o objetivo de preparar os docentes para uma prática mais dinamizada, de forma responsável e comprometida com o pleno desenvolvimento de alunos pertencentes ao Ensino Fundamental.

Com as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, surge concomitantemente, uma nova perspectiva educacional que clama por inovações na prática docente e de todos aqueles comprometidos com o processo educativo. Roger Chartier (2002) traz questionamentos sobre o leitor nessa nova realidade, que nos leva a refletir sobre a morte ou transfiguração deste. Ao longo da leitura, percebe-se que, paralela à revolução eletrônica, o que surge, portanto, é um novo leitor, que mantém contato constante com um novo suporte do escrito, o qual cultiva “[...] uma nova relação, tanto física quanto intelectual e estética, com o mundo dos textos” (CHARTIER, 2002, p. 117). Nesse sentido, a leitura literária proposta nesta pesquisa será desenvolvida levando em consideração as diferentes superfícies textuais, incluindo a audiovisual.

A inserção das tecnologias digitais em nossa civilização contemporânea institui novas formas de expressão e comunicação e nos impõe de forma urgente, novas maneiras de nos relacionarmos com a leitura, novas maneiras de ensinar e também de aprender. Segundo Rojo e Moura no espaço digital “[...] leitor e autor nunca interagiram de maneira tão intensa, e os espaços de produção são cada vez mais interativos e colaborativos” (2012, p. 37). Assim, estamos preocupados em um leitor interativo, que consegue trazer para o processo de interpretação o diálogo com outros textos.

A proposta pedagógica pretendida nesse trabalho apresenta-se, portanto, urgente e condizente com um fato com o qual nós, professores, nos deparamos em sala de aula: uma vasta pluralidade cultural e a diversidade de linguagens, princípios que estão intimamente envolvidos com o conceito de multiletramentos. É preciso propor uma educação apropriada para todos, onde o respeito à voz do outro esteja sempre presente.

É preciso, assim, incentivar a leitura literária agregando-a aos novos letramentos, como forma de tornar essa tarefa mais dinâmica e expressiva, visto que os textos multimodais invadem o cotidiano dos alunos e a escola precisa também focar nessas mudanças e, portanto, acompanhá-las. Rojo nos diz que “o mundo contemporâneo impõe aos sujeitos uma variedade infindável de exigências que multiplicam enormemente a gama de práticas, gêneros e textos que nele circulam e que, de uma forma ou de outra, devem ser abordados na esfera escolar” (2012, p. 83).

Em virtude disso, a exploração de diferentes tipos de textos foi aplicada em nossas oficinas, as quais valorizaram a participação do leitor interativo e colaborativo como nos sugere Chartier, visto que o advento das tecnologias incumbe o professor a se deparar com o grande desafio de formar leitores críticos nessa nova realidade. Nesse sentido, cabe ao professor observar a vasta possibilidade de leitura com a qual nossos alunos se deparam e repensar sua prática pedagógica, com o objetivo de inserir novos gêneros textuais híbridos em aula, despertando o interesse pelo texto literário.

Quanto à metodologia dessa pesquisa, predominou a pesquisa-ação por dois motivos: envolve o levantamento qualitativo e quantitativo de abordagens teóricas e dados coletados para lapidarmos a proposta final de oficinas literárias. Assim, por ter a participação de diferentes atores sociais e ter como objetivo a resolução de um problema coletivo, em que professor e alunos envolvem-se de forma participativa, este TCF partiu das discussões durante as aulas do PROFLETRAS, as quais foram norteadas pela leitura dos teóricos indicados, bem como pela troca de experiências dos profissionais presentes.

Depois da leitura e debate acerca dos textos teóricos que dão sustentação a esta pesquisa, passou-se à pesquisa de campo, que foi realizada em nossas próprias aulas de Língua Portuguesa. Esta proposta de intervenção voltada para formação crítica do leitor passou pelo debate sobre as sutilezas e incômodos causados pela desigualdade de gênero ainda presente na sociedade brasileira.

Assim sendo, procuramos promover o estímulo à leitura literária, bem como tentar solucionar problemas que envolvem o desrespeito à figura feminina, não apenas no espaço escolar, mas na sociedade em geral, através de um trabalho que provocou a conscientização dos/as alunos/as sobre violência doméstica.

Este processo resultou na produção de oficinas de leitura literária, cujos debates perpassaram o corpo feminino em Marina Colasanti, elaboradas dessa forma, com a intenção de auxiliar os professores nas aulas de Língua Portuguesa. O material apresentado foi construído ao longo dos últimos dois anos, na preparação, na execução e na avaliação dos dados colhidos durante esta experiência.

Para compor esse conjunto de oficinas, além do debate acerca da formação do leitor, fizemos um recorte temático: a violência doméstica. Pretendeu-se debater, dessa forma, como as questões normativas de gênero ainda produzem situações de opressão da mulher no espaço da família. Acerca dessa temática, Gomes diz que “ao priorizarmos o tema da violência contra a mulher, buscamos trilhas que tragam uma luz para o fim dessa epidemia social” (GOMES, 2014, p. 101). A abordagem temática acerca das desregulações de gênero foi respaldada pelas

reflexões de Judith Butler (2014), cujas teorias afirmam que a identidade de gênero é produto do campo de poder que subordina a mulher ao homem. Quanto ao estudo da violência na literatura brasileira, seguimos as orientações de Elódia Xavier (2007) sobre o corpo feminino e os estudos de Carlos Gomes (2016) sobre as questões estéticas dessa violência na obra de Marina Colasanti.

Sobre as obras selecionadas, destacamos a importância de lermos os autores brasileiros no processo de formação de nossos alunos. Nossa literatura é repleta de obras significativas que trazem o debate acerca da violência doméstica. De *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, a *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, temos diversas obras que podem ser lidas com os alunos por um prisma da juventude, do encontro e desencontro entre os homens e mulheres apaixonados. A valorização de textos de nossa literatura segue o paradigma proposto por Calvino, visto que que “a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá reconhecer os “seus” clássicos” (CALVINO, 2007, p. 13).

A leitura de um texto literário é algo de extrema importância para a formação de um jovem, pois se trata de uma história sendo contada através de um livro, que provoca discursos críticos sobre o que lê e ainda estabelece uma relação entre a obra e esse/a leitor/a. Sendo assim, destina-se à escola, a necessidade de se trabalhar essa leitura literária que visa o debate de valores humanos para a formação crítica de nossos alunos. Devemos sempre sonhar em promover o gosto pela leitura.

Nessa direção, os contos de Colasanti selecionados para esse trabalho em sala de aula trarão a possibilidade de esses/as alunos/as vivenciarem esse tipo de experiência a partir da literatura, ou seja, as obras poderão proporcionar à turma o desenvolvimento de discursos críticos acerca das questões de gênero, por meio de uma metodologia que suscite o prazer pela leitura.

O corpus de contos foram “Para que ninguém a quisesse”, “Verdadeira história de um amor ardente”, “A Moça Tecelã”, “Sem asas, porém” e “É a alma, não é? ”, com autoria de Marina Colasanti, cuja escolha se deu pela forma especial como é narrada a violência doméstica, quer seja física ou psicológica. As obras citadas recuperam uma memória lúdica, que confundindo o real e o imaginário, culturas e épocas, nos faz considerá-las uma escolha rica de significados, que embora sejam ficcionais, são ótimos modelos dessa perspectiva, visto que apresentam narrativas com uma postura crítica em relação à mulher e às questões de gênero.

De tal modo, a finalidade dessas oficinas é propor uma prática que ressignifique a interpretação do texto literário, em que seja discutida como a violência de gênero é representada

na ficção de Colasanti a partir da identificação do tipo de corpo feminino proposto por Elódia Xavier, que é representado nos contos selecionados da seguinte forma: “corpo disciplinado”, “corpo imobilizado”, “corpo invisível” ou “corpo liberado”.

Para o conceito de leitor, exploramos Umberto Eco, que em *Lector in Fabula* traça considerações acerca da relação texto-leitor e o leitor-modelo, com base na incompletude do texto e da necessidade de colaboração do leitor, visto que “[...] um texto representa uma cadeia de artifícios de expressão que devem ser atualizados pelo destinatário” (1988, p. 36). No entanto, é preciso que nos desapeguemos das práticas tradicionais, sem fundamentos, que se baseiam em atividades de cópias, tendo em vista as análises formais do texto e a história da literatura totalmente descontextualizada. Gens discorre sobre essa realidade nas práticas escolares e assevera que

De modo geral, a leitura e o texto literário, em acepção escolar, na maioria das vezes, estão vinculados a critérios de utilidade, de usos e de padrões objetivos de avaliação. O texto, enquanto tecido semântico, terá suas tramas torcidas para dar conta de interesses didáticos, a saber: veicular um conselho, uma história exemplar, uma advertência, etc...Ou por outra, servir de mostruário, por exemplo, para técnicas de escrita, regras e normas de metrificação, figuras retóricas, estilos de época, estruturadores da narrativa, gêneros textuais, gêneros discursivos, entre tantas outras possibilidades. (GENS, 2016, p. 166, 167)

Diante disso, esta pesquisa desconsidera esse tipo de metodologia e desenvolve um trabalho com respaldo na construção de um leitor crítico, consciente dos problemas sociais e das normas que o regulam. Desse modo, a escola é considerada neste estudo como uma das instituições mais importantes na promoção do respeito entre os/as alunos/as, com vista no desenvolvimento de uma concepção humanizada em relação à discriminação de gênero. Por conta disso, vale ressaltar que a escola selecionada como campo para esta pesquisa situa-se na cidade de Ribeirópolis/Sergipe e faz parte da rede pública de ensino desse município, a qual será descrita em capítulo adiante.

Este Trabalho de Conclusão Final (TFC) está organizado em dois capítulos: um teórico, denominado “Leitura do corpo feminino: conceitos e abordagens metodológicas”, e um que discorre sobre a prática, “Oficinas literárias: questionando a violência doméstica”.

O primeiro versa sobre proposições fundamentais sobre ensino de literatura, leitura subjetiva e formação do sujeito leitor. Para isso, serviram de aporte textos de autoria de Umberto Eco, Annie Rouxel, Leonor Werneck, dentre outros. Além disso, essa parte trata das questões de gênero no texto literário. Para isso, levamos em conta a abordagem acerca da construção da identidade de gênero, elaborada pela filósofa norte-americana Judith Butler, bem

como o enfoque acerca dos tipos de corpo feminino construídos pelo espaço da violência, conforme Elódia Xavier e Carlos Gomes.

O segundo capítulo traz as oficinas literárias com o propósito de apresentar uma proposta de intervenção para as aulas de língua portuguesa, com suas respectivas fases, bem como o roteiro de leitura utilizado e a análise dos resultados, a qual foi efetivada a partir de dados coletados dos/as alunos/as, por meio de questionários, desenhos feitos pelos/as alunos/as do 9º Ano do ensino fundamental e reflexões que foram desenvolvidas em sala de aula.

Este diagnóstico foi feito, assim, com o intuito de observar até que ponto houve a ampliação do horizonte de expectativa, ou até mesmo observar o quanto que alguns/as alunos/as ainda estabelecem juízos estereotipados sobre a desigualdade de gênero. Por conseguinte, no intuito de elucidar os conceitos elencados anteriormente, demandam-se alguns estudos e reflexões que dizem respeito a essa abordagem. Para tanto, algumas considerações teóricas serão apresentadas a seguir, as quais servirão para compreensão e realização desta dissertação.

1. LEITURA DO CORPO FEMININO: CONCEITOS E ABORDAGENS METODOLÓGICAS

Este capítulo apresenta as reflexões teóricas que deram sustentação as nossas oficinas. Ele está dividido em três partes, que desenvolvem conceitos aplicados nesta pesquisa. A primeira parte que desloca os conceitos tradicionais de leitor de lugar para propor uma prática de leitura subjetiva que valorize o repertório do leitor e de sua comunidade. Nesta sequência, trabalhamos com a proposta de “leitor subjetivo”, de Rouxel, e “leitor colaborador”, de Eco. A segunda parte que é guiada por uma reflexão acerca do leitor contemporâneo e dos multiletramentos. E a terceira e última que expõe como as questões ideológicas, em particular, a violência de gênero, devem ser articuladas com a leitura do texto literário. Na ocasião, exploramos os conceitos de Judith Butler para a identidade de gênero e a tipologia do corpo feminino criada por Elódia Xavier para aplicarmos aos textos de Marina Colasanti.

1.1 - Desafios da leitura literária

Perante os avanços ocorridos com as novas mídias, tem-se observado notáveis mudanças no que diz respeito ao contato com a literatura, não apenas no meio escolar, mas também na vida social dos jovens. Nessa perspectiva, em seu livro *Os desafios da Escrita*, Roger Chartier enfatiza que “a morte do leitor e o desaparecimento da leitura são pensados como a consequência inelutável da civilização da tela, do triunfo das imagens e da comunicação eletrônica” (CHARTIER, 2002, p. 105). Como uma tentativa de transformar tal realidade e consequentemente, fazer com que o ensino de literatura ganhe força no cenário atual, muitas pesquisas têm sido feitas nesse campo, dentre elas estudos de Leonor Werneck e Annie Rouxel, os quais serviram de aparato teórico para essa discussão.

Durante muito tempo, e ainda hoje recorrentes no ambiente escolar, dois problemas têm destaque com relação ao ensino de leitura literária. Sobre isso, Annie Rouxel (2013), em seu artigo *Autobiografia do leitor e identidade literária* afirma que o primeiro se refere à leitura como uma experiência limitada, que é muito mais reverenciada pela quantidade de páginas que se lê, do que pelo conteúdo e valor simbólico que ela apresenta, e por esse motivo, a prática de leitura, acaba se tornando uma atividade automática. A outra dificuldade diz respeito à própria escola, por possuir uma tendência em relação à disseminação da imagem de um leitor que, na maioria das vezes, é coagido, e essa tarefa exclusivamente feita por obrigação, acaba gerando um trauma de uma aprendizagem difícil no aluno. Além disso, muitas vezes, as práticas

escolares tendem a tirar dos/as alunos/as a oportunidade de eles/as superarem “barreiras que vedam a compreensão do mundo, dos outros e de si mesmo” (GENS, 2016, p. 168)

No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, e com o intuito de provocar uma reflexão sobre a importância do ensino de leitura literária, se faz necessário determinar, primordialmente, sua finalidade. De acordo com Rouxel (2013, p. 20), o ensino de literatura tem como fim

(...) a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção. (...) É também, obviamente, a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.

Todavia, para que essa formação seja efetivada, é indispensável a atividade do aluno sujeito leitor na sala, a escolha dos textos e as obras que serão trabalhadas e mais importantes que tudo isso, as escolhas didáticas e pedagógicas do professor, visto que sua ação é determinante para o sucesso ou fracasso de todo o processo. Além de assumir uma postura de mediador na sala de aula, deve também, posicionar-se como sujeito leitor, pois a partir daí, é que poderá criar condições para que exista uma relação entre leitura e texto. O papel do professor se define na mediação entre texto e aluno, não bloqueando as interpretações dos alunos, pois mesmo que errôneas, elas devem ser aceitas e acolhidas, a fim de que sejam investigadas. É nessa investigação que o aluno vai refletir e, dessa forma, suas competências enquanto leitor serão construídas.

Umberto Eco em *Interpretação e Superinterpretação* (2005) discorre sobre a importância do ato de interpretar. Conforme esse autor, interpretar constitui retirar do texto os seus sentidos a partir da visão de quem o lê, ou seja, do leitor. Ainda nessa discussão, diz que o significado de um texto depende da intenção deste, da intenção do autor e ainda da do leitor. Assim, todo texto pode admitir várias interpretações. Segundo o mesmo autor

para salvar o texto – isto é, para transformá-lo de uma ilusão de significado na percepção de que o significado é infinito – o leitor deve suspeitar de que cada linha esconde um outro significado secreto; as palavras, em vez de dizer, ocultam o não-dito; a glória do leitor é descobrir que os textos podem dizer tudo [...]; assim que se alega a descoberta de um suposto significado, temos certeza de que não é o verdadeiro [...]” (ECO, 2005, p. 46).

Qualquer texto, destarte, demanda um leitor que faça várias interpretações, o qual Umberto Eco denomina de leitor-modelo. Nessa perspectiva, a escola deve sempre estar comprometida a desenvolver estratégias metodológicas voltadas para a formação de leitores capazes de identificar informações implícitas e explícitas em um texto. Para Eco, o leitor crítico é também colocado como leitor-modelo, devido ao fato de possuir um amplo conhecimento de mundo e ter a capacidade de estabelecer com o texto que está lendo múltiplas analogias com

outros textos. Sobre isso, acrescentamos Gomes (2009, p. 1) ao dizer que “para esse tipo de ensino [...], o conceito de leitor-modelo torna-se fundamental, pois o texto necessita de uma leitura que interprete os significados estéticos como sociais e relacione o texto lido a suas heranças culturais”. O leitor deve, portanto, entender as especificidades de cada texto para que assim seus sentidos sejam construídos ao longo de toda leitura.

Segundo Chartier (1998, p. 77) “toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor”. A leitura realizada pelo aluno apreende o texto e este não tem mais o sentido que o autor lhe atribuiu no início. Assim sendo, mais sentidos serão atribuídos ao texto, e conseqüentemente, teremos mais possibilidades de instituir o aluno sujeito leitor, que significa, conforme Rouxel (2013, p. 20) “(...) tanto para o professor quanto para o aluno, renunciar à imposição de um sentido convencional, imutável, a ser transmitido” e aceitar a participação ativa do aluno, a partir de sua recepção, com reforço em suas competências.

Nesse sentido, Carlos Gomes (2012, p.18) também faz suas reflexões e reconhece que o professor deve ser antes de qualquer outra coisa na sala de aula, um moderador e “tem papel fundamental de aplicar os aspectos teóricos a uma proposta de ensino interativa e não pode deixar que a teoria sufoque a curiosidade do leitor”, partindo da valorização dos elementos estruturais e referenciais para que se atinja a finalidade primordial desse tipo de trabalho, que é a atribuição de sentido à obra. O professor deve utilizar diversos enfoques, estéticos e sociais, para trabalhar o texto literário, e, sobretudo, não se deve limitar a produtos já prontos, pois corre o risco de esgotar a interpretação da literatura infanto-juvenil.

Nessa acepção, esse autor defende uma proposta de ensino de literatura, mediante uma prática interdisciplinar, com novas formas de interpretação, que propiciem a análise crítica dos textos propostos. Desse modo, Gomes (2012, p. 18) afirma que as ideias defendidas nessa perspectiva, “propõem ‘desterritorializar’ o ensino tradicional para sugerir uma prática de leitura na qual os elementos estéticos sejam lidos como ideológicos”, para a formação, destarte, da consciência crítica do leitor. Para esta pesquisa, vamos analisar os valores ideológicos referentes à violência doméstica.

Ao priorizarmos uma abordagem de leitura que tanto explora elementos estéticos, quanto ideológicos, estamos diante de uma prática interdisciplinar de leitura. Ligia Chiappini traz importantes contribuições a interdisciplinaridade do processo de leitura, compreendida como “atitude de abertura para fora dos estreitos e seguros limites de uma especialidade, na ânsia de relacionar saberes para alcançar maior compreensão do mundo, seja individualmente,

o que é muito limitado por razões óbvias, seja coletivamente, pela colaboração de estudiosos de distintas formações” (CHIAPPINI, 2005, p. 170).

Percebe-se, então, a leitura como processo, através do qual o leitor promove a produção de sentidos e interage com o texto, de forma individual e social, a partir da relação texto e contexto no qual está inserido e, por isso, o texto literário sugere um trabalho com os vários campos do conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia e a Política, que dizem respeito, de tal modo, à interdisciplinaridade, ou seja, a busca constante a diversos saberes e a outros textos que sirvam para construção de significados da obra com a qual o leitor seja confrontado. Nesse sentido, Cereja afirma que “o texto literário é um rico material tanto para a aquisição de conhecimento quanto para a discussão e reflexão sobre os temas que envolvem o estar do ser humano no mundo” (CEREJA, 2005, p. 188) e a leitura, então, faz parte do mundo,

requerendo também distintos saberes, além da habilidade de decifração de sinais, e promovendo novos saberes na interação texto-leitor. Quem diz leitura, diz texto; quem diz texto diz ideias, valores e sentimentos. Estes não ficam de fora nessa troca que não é apenas intelectual, mas que joga com crenças e valores e trabalha com a sensibilidade e a imaginação (CHIAPPINI, 2005, p.170).

Fala-se, portanto, em recorrer a essas outras áreas, com a finalidade de adquirir novos conhecimentos e conseqüentemente, entender com mais intensidade o texto literário, através de uma postura autônoma e crítica assumida pelo leitor, retirando do texto ficcional a verdade e os saberes que ele traz. Em virtude desses caminhos percorridos ao longo da leitura, é que se chega ao exercício da cidadania.

O texto literário é, portanto, o que mais exige participação por parte de quem o lê, pois insulta quem lê a refletir e criticar, permitindo a participação do leitor na construção dos sentidos da obra, e por isso, suas análises devem se fazer, constantemente, no ambiente escolar, atentando-se para o “aspecto de sociabilidade” dessa atividade, através de momentos que permitam aos alunos discussões sobre a leitura feita, para que tenham “a experiência da pluralidade viva das leituras, não somente em termos de gosto, mas também e, sobretudo em termos de desafios: os que aparecem inscritos no texto, os que os leitores investem nele” (CHIAPPINI, 2005, p.178). Cereja corrobora com isso e diz que

partilhar com jovens a leitura de um texto literário é ensinar a ler, função primordial das aulas de literatura. Por essa razão, não se pode perder de vista que toda atividade de leitura, principalmente com jovens, desenvolve habilidades essenciais para a formação de um leitor autônomo e competente. (CEREJA, 2005, p. 189)

Nesse caminho, um dos principais e, sobretudo, mais significantes, desafios que a leitura propõe é a oportunidade de confrontar o leitor consigo mesmo. O dilema, em face disso, é saber como incorporar ao ensino esse espaço que permeia as várias trocas entre obra e leitor, as quais possibilitam a construção infindável da identidade deste. No entanto, diante dos tradicionais

trabalhos que são desenvolvidos com a leitura nas escolas, é difícil não associar o ensino de literatura apenas às análises formais, de modo que as propostas estéticas do texto acabam sendo observadas com intensa objetividade pelo aluno.

Na contramão dessa tradição, Rouxel afirma que “para escapar dos demônios didáticos do formalismo, é preciso levar mais em conta a dimensão subjetiva da leitura [...]” (2013, p. 23). Diante dessa necessidade, ela faz alusão a uma didática que desencadeie no aluno uma reflexão, a partir da atribuição de valor à subjetividade desse sujeito, com destaque a análises que suscitem sua sensibilidade e sua visão de mundo, pois

ensinar literatura com essa visão requer uma mudança de rumo radical: trata-se de sair do formalismo – da atividade de leitura concebida como lugar de aquisição programada de saberes – e de transformar a relação dos alunos com o texto literário acolhendo suas reações subjetivas” (ROUXEL, 2014, p. 21),

Isso denota, portanto, sair de uma situação cômoda, cercada de objetivismo, para se direcionar a uma aventura interpretativa, definida como um processo, no qual aluno e texto são protagonistas, onde aluno atribui sentido ao texto e este assume uma significação.

Percebe-se, entretanto, que mesmo sabendo da importância dessa relação entre texto e sujeito que o lê, e mesmo com orientações oficiais sobre o ensino, “[...] ricas em potencialidades, as teorias centradas no sujeito não foram, contudo, capazes de produzir mudanças significativas no trabalho com a leitura, principalmente na literária” (REZENDE, 2013, p. 12), o que evidencia que embora a teoria seja bastante eficiente, a prática e a realidade se apresentam ainda bastante deficientes no tocante a essa construção de autonomia e olhar crítico através da leitura. E são vários os requisitos apontados como fundamentais para que esses objetivos sejam alcançados, dentre eles, a autora destaca que

[...] supõe que o professor tenha ele próprio vivenciado esse tipo de formação e que o currículo escolar reserve tempo e espaço para isso, uma vez que reflexão, elaboração, escrita e leitura, em especial literária, demandam tempo, num ritmo que não é aquele dos conteúdos objetivos com respostas exatas e mecanizadas (REZENDE, 2013 p. 21)

As poucas horas destinadas, portanto, para esse tipo de atividade são insuficientes para que se alcance a finalidade do ensino em questão, visto que, atividades como leitura, compreensão, reflexão e fruição, por exemplo, requerem mais do que uma ou duas horas semanais numa grade curricular. Outro problema enfrentado é a ausência de responsabilidade de professores de outras áreas, porque presumem que o trabalho com a leitura literária se restringe ao professor de língua portuguesa. Leonor Werneck defende que “as atividades de leitura deveriam ser partilhadas por profissionais de todas as áreas, pois todos de uma maneira ou de outra, são professores de linguagem (ns)” (2010, p. 43).

Em contraposição a esses desafios e com o objetivo de promover um trabalho com a literatura literária, faz-se necessário que a escola abra espaço à prática da leitura subjetiva, com ênfase no leitor empírico e real. É preciso perceber o texto, como algo inacabado e de caráter incompleto, que está constantemente à disposição do leitor, com suas reações subjetivas, que são o meio de acesso à interpretação da obra e sua dimensão reflexiva. Sobre isso, Vincent Jouve diz que “as imagens mentais construídas pelo leitor a partir do texto são, em razão da incompletude estrutural da obra (o enunciador não pode descrever tudo, nem descrever completamente), necessariamente subjetivas” (2013, p. 54).

Nessa dimensão, detecta-se todo o valor do leitor empírico com suas experiências e envolvimento para com o texto para a construção do sentido do texto. Rezende afirma que “cada um possui sua história de vida, seu repertório de leituras (se alfabetizado), uma trajetória cultural e social, e se insere em determinada comunidade” (2013, p. 7), que mesmo diferentes, já que os sujeitos são assim também, e denotando subjetividades distintas, partilham de múltiplos sentidos estabelecidos ao longo de suas leituras. Conforme Rouxel, “a leitura literária, assim pensada, se apoia nas experiências de leituras particulares dos alunos pelos quais o texto toma vida e significação” (2014, p. 21) e essa intervenção subjetiva do leitor é, portanto, essencial, para que se atribua sentido à leitura.

A leitura subjetiva surge, por conseguinte, nas discussões desse trabalho, como uma forma de aprimorar o ensino de literatura, na tentativa de envolver sujeito e texto e assim, dar sentido à prática da leitura, mediante interação e diálogo entre ambas as partes, com o que é próprio do texto e com as peculiaridades de cada leitor. Por isso, a subjetividade deve ser impulsionada, visto que seja uma forma de instituir confiança ao aluno no ato da leitura, a fim de, a partir de si próprios, poderem pensar. É preciso dar liberdade ao leitor por meio de seus saberes implícitos. Rouxel defende a premissa de que “a subjetividade dá sentido à leitura” (2013, p. 82). E um texto, por sua vez, só terá sentido, se houver a cooperação do leitor, como considera Eco (1988) ao dissertar que um texto é um entremeado de espaços brancos, à espera de preenchimento, é ainda um mecanismo preguiçoso, que depende dos sentidos que o destinatário lhe atribuir. Segundo o autor, “à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa” (ECO, 1988, p. 37), o que lhe implica ajudar o texto a funcionar.

Tendo em vista o desafio de se propor uma leitura subjetiva no ambiente escolar com os jovens, não teria sentido se, igualmente, não fosse feita referência à formação do sujeito leitor e à apropriação do texto, fruto de sua criatividade e imaginação, advindas de suas experiências, que colaboram para a construção semântica da obra. Annie Rouxel em seu artigo *O advento*

dos leitores reais confirma essa ideia quando expõe que “o imaginário do leitor alimenta-se, ele próprio, de várias fontes: compõe-se de imagens e representações que provêm da sua experiência do mundo – da sua história pessoal, do imaginário coletivo da sociedade em que vive – e das experiências estéticas anteriores” (ROUXEL, 2013, p. 200).

Pretendemos ir além da formação de “letores”, que são aqueles que simplesmente fazem uma leitura superficial de uma obra, resultado, muitas das vezes, do posicionamento da escola nesse processo, diante da não valorização da construção do texto e do não aprofundamento crítico. Logo, o decodifica linguisticamente, sem explorá-lo, apenas com atividades de cópias, sem sentido algum e que não propõe uma participação ativa e crítica desse sujeito conforme Werneck (2010, p. 40).

No entanto, para que se formem leitores (os que realmente têm a capacidade de fazer uma análise e assim, uma compreender o texto) e não, “letores”, faz-se imprescindível trabalhar a leitura em todas as etapas da vida escolar, e não apenas durante o processo de alfabetização, seguido, das primeiras séries do fundamental, como é feito habitualmente. O trabalho com a leitura precisa ser algo contínuo e não deve ser interrompido em determinada fase, em detrimento de outra atividade.

Faz-se necessário, dessa forma, trabalhar a interação entre texto e leitor, visto que seja ponto crucial para que o aluno comece a demonstrar interesse pela leitura feita, a partir da qual ele poderá perceber sua importância como coautor do texto, diante de sua participação ativa com a produção de sentidos sobre o que foi lido. Logo, a partir dessa interação, o leitor move o texto a ponto, portanto, de construí-lo. Para tanto, a preocupação primordial da escola deve ser “estimular o aluno a ler nas entrelinhas e a fazer sua leitura observando que nenhum texto é totalmente neutro” (WERNECK, 2010, p. 43) e que é possível, apesar dos problemas enfrentados, formar um sujeito leitor, nas condições de intérprete, ativo e autônomo, desde as séries iniciais, a partir de seus primeiros contatos com o texto literário.

Nesse sentido, pretendemos formar, mediante as oficinas propostas, um leitor crítico, a partir de sua subjetividade, para que através de uma interação com o texto, possa preencher seus espaços vazios, assimilar suas possíveis intenções e sobre elas fazer uma reflexão.

1.2 - O leitor e os multiletramentos

Associar educação, inovação e tecnologia é uma necessidade inadiável da escola contemporânea. Percebe-se que as formas habituais mecanicistas de transmitir conteúdos já não demonstram eficácia suficiente no contexto atual e surge a partir de então, como busca de atender à demanda do mundo moderno, a inevitabilidade de inserir as novas tecnologias digitais no processo pedagógico, visto que promovem um grande potencial de interação entre os sujeitos envolvidos, além de já se fazerem presentes nas atividades diárias de nossos/as alunos/as, através das músicas, dos vídeos, e principalmente, da internet. Nesse sentido, pode-se assegurar que

as TICs têm trazido importantes efeitos para o processo de escolaridade, principalmente em relação às várias possibilidades de trabalho em contexto escolar, que permitem e facilitam. Elas ocasionam significantes inovações em sala de aula: por exemplo, o conteúdo pode ser trabalhado a partir de várias mídias e não apenas das mídias impressas. (ROJO e MOURA, 2012, p. 142).

Sobre esse assunto, Lúcia Santaella diz em seu livro *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação* (2013) que o amplo contato com os avanços tecnológicos modifica as formas de comunicação, e principalmente, provoca transformações nos seres humanos, “não apenas mentais, mas também corporais, moleculares” (SANTAELLA, 2003, p. 31), e por isso, uma nova linguagem humana surge, a qual compreende uma mescla do visual, o verbal e o sonoro. Em acréscimo a isso, a pesquisadora falou, em entrevista concedida à Plataforma do Letramento, sobre os desafios da escola e do professor, em realidades que ainda conservam modelos tradicionais de ensino, diante dessa revolução digital. Nessa direção, Santaella emite que

esses desafios estão exigindo uma transformação no modelo educacional herdado do século XIX, que tinha como veículos soberanos transmissão de saber e o livro. Isso não significa reinventar a roda da educação, entregando-se ao último grito das tecnologias, como pensam alguns, mas sim, traduzir o passado, trazê-lo para um presente reinventado segundo os potenciais que as novas tecnologias digitais apresentam. (SANTAELLA, 2014)

Perante as contribuições dos recursos digitais e à alteração de contexto de aprendizagem que estamos vivenciando, deve-se, assim, pensar numa maneira de implantá-las nas atividades realizadas no contexto escolar. Em consonância ao fato de que a utilização das tecnologias na prática educativa torna o processo educacional mais interativo e significativo, surge também a necessidade de modificar as formas de motivar e adquirir conhecimento. Por sua vez, a escola precisa, então, pensar em uma maneira eficaz e renovada quanto às novas práticas de leitura.

Esta atividade varia de acordo com o momento histórico e deve se adaptar à demanda social.

Sobre isso Chartier evidencia que

do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 1998, p. 77)

Para assegurar essas novas formas de ler, é papel de todos que fazem a escola reorganizarem o ensino embasado nos avanços tecnológicos, principalmente no tocante à maneira como o professor, enquanto mediador dessa ação pode intervir no letramento do aluno, não apenas literário, mas também crítico e digital. A escola, segundo Xavier “precisa despertar para a urgência de estar sempre se renovando para reafirmar sua real função social, qual seja, visualizar necessidades, propor soluções inovadoras e preparar os aprendizes para implantá-las” (2013, p. 47).

Nesse contexto, não só o professor mediador assume um papel primordial no que diz respeito ao incentivo à leitura literária, mas todos aqueles que operam no campo educacional, através de uma metodologia que incentive o aluno à prática consciente da leitura, através da utilização das tecnologias. Ainda nesse contexto, Xavier assegura que:

Parece caber a todos que atuam na esfera educacional a necessidade de reorganizar seu pensar e fazer docentes para harmonizar-se ao potencial de armazenamento de dados, à velocidade de acesso às informações e à atratividade do efeito novidade das máquinas computacionais. Tudo isso sem abrir mão da qualidade da leitura e da produção discursivas, da percepção crítica e do senso de cidadania que necessariamente devem ser desenvolvidos no estudante atual. (Xavier, 2013, p. 44)

No livro *Ensino de Língua Portuguesa*, Claudia Riolfi (2014), sobre o exercício docente, alega que “[...] é necessário lembrar que nossa mediação didática precisa, mais do que nunca, ser inovadora, criativa e rigorosa e, portanto, teoricamente fundamentada”. Empreende-se, assim, que é imprescindível uma constante reflexão sobre os modos de atuação e as implicações das tecnologias no ensino para que sejam assim instrumentos que propiciem o desenvolvimento de habilidades e competências no corpo discente. Como alega Gomes, no livro *Didática On-Line: Letramentos, narrativas e materiais*, em seu capítulo “Letramento Digital: O vídeo como recepção do texto literário”, “o contato com essas tecnologias exige formação adequada e planejamento das atividades desenvolvidas pelo professor para que os resultados sejam alcançados com sucesso” (GOMES, 2017, p. 34), através, dessa forma, de uma postura crítica e investigativa à medida em que utiliza esses recursos midiáticos.

No entanto, não basta apenas inseri-las no contexto educacional. É necessário, ainda, preocupar-se com a maneira de como utilizá-las e apropriar-se de uma prática de ensino com ações organizadas e planejadas, “assim como conhecer bem suas potencialidades e limitações

em termos técnicos e pedagógicos” (TAVARES, 2011). Em *Didática On-Line: teorias e práticas*, Sobral et al trazem à discussão que

a integração das práticas educativas as TDIC, requer um novo comportamento da docentes e pesquisadores, que se veem em um “terreno movediço” de incertezas, deslumbramentos e, necessidades de discernimento sobre as possibilidades de uso dessas tecnologias em suas práticas. O desafio é duplo e constante, seja enquanto professores, seja enquanto pesquisadores e produtores de conhecimento, pois temos o compromisso não só de produzir, mas de avaliar a qualidade desses produtos e métodos, como também a eficiência da inserção da linguagem digital na sala de aula. (Sobral; Gomes; Romão, 2017, p. 12)

Logo, o professor assume um papel que perpassa as funções de orientar e mediar as atividades que serão desenvolvidas em sala de aula. Sobre isso Moran (2012) afirma “o professor é um pesquisador em serviço. Aprende com a prática a pesquisa e ensina a partir do que aprende, realiza-se aprendendo-pesquisando-ensinando-aprendendo. O seu papel é fundamentalmente o de um orientador/mediador” (MORAN, 2012, p. 30). Gomes corrobora com essa postura que deve assumir o educador quando diz que “ele deve ir além do memorizar comandos, pois precisa ter aptidão para planejar e selecionar recursos e suportes tecnológicos em conformidade com os objetivos de cada atividade e com o perfil do público-alvo”. (2017, p. 34)

Nesse cenário contemporâneo, onde já não basta somente trabalhar a leitura literária em sala de aula através do texto impresso, Rojo e Moura (2012) concordam que se torna imprescindível aceitar o desafio de desenvolver experiências didáticas inovadoras no ensino de Língua Portuguesa, que se direcione para o letramento crítico e digital. Moran (2012) apoia a seguinte afirmação e sustenta que o ensino pautado nas novas mídias provocará uma revolução, ao passo que as formas tradicionais forem sendo transformadas. Segundo Moran “[...] A internet é um novo meio de comunicação [...] que pode ajudar a rever, a ampliar e a modificar muitas das formas atuais de ensinar e aprender (2012, p. 63). Nesse sentido, Gomes declara que “quando pensamos em letramento digital, para as aulas de língua portuguesa, estamos preocupados em fazer a inclusão digital crítica com o objetivo de ampliar a capacidade de leitura de nossos alunos” (2017, p. 35) e não apenas preocupar-se em somente incluir as TDIC em nossas práticas.

É preciso, de tal forma, repensar a metodologia utilizada hoje em nossas salas de aulas, as quais, muitas das vezes, se mostram desinteressantes aos alunos da atual geração e planejar, portanto, um trabalho concomitante às constantes transformações, que vise práticas de leitura voltadas para a formação crítica dos/as estudantes, bem como possibilite novas formas de interpretação para o texto literário. Santaella afirma que o modelo escolar deve se reestruturar à luz dessa nova realidade, a qual é geradora também de novos processos cognitivos. Por isso,

observa-se a precisão de promover um ensino de literatura numa perspectiva dos multiletramentos. Para Rojo e Moura (2012, p. 13),

o conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituições dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO e MOURA, 2012, p. 13)

Nessa nova circunstância, é preciso saber ler e produzir nos enunciados os efeitos de sentido através do uso dos novos recursos tecnológicos, o que exige, portanto, novos métodos de leitura, de escrita e análise crítica, conforme explicam os autores acima, quando dizem que

são necessárias novas ferramentas – além das da escrita manual (papel, pena, lápis, caneta, giz e lousa) e impressa (tipografia, imprensa) – de áudio, vídeo, tratamento de imagem, edição e diagramação. São requeridas novas práticas: (a) de produção, nessas e em outras, cada vez mais novas, ferramentas; (b) de análise crítica como receptor. (ROJO e MOURA, 2012, p. 21)

Assim, os novos e (multi) letramentos apresentam-se como indispensáveis, pois apontam, segundo Rojo e Moura (2012, p. 22-23), algumas características importantes, tais como: a) são interativos, e sobretudo, colaborativos; b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas; e c) são híbridos, fronteirizos, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). Os multiletramentos são ainda uma oportunidade de preparar o aluno para as circunstâncias de interação, onde sejam indispensáveis posturas mais atualizadas de leitura e escrita. Para isso, é preciso, adotar em sala de aula prática transformadora, situada e crítica, engajada com as questões que envolvem as variedades culturais e a diversidade de linguagens existente em nossas escolas.

Hoje, nós, enquanto professores, precisamos “letrar para esses novos textos que se valem de várias linguagens” (ROJO, 2013, p. 9) essa gama de jovens que se identifica com essas novas formas de diálogo, que de acordo com Rojo (2013), é uma geração que se conecta 24 horas por dia nas redes sociais, e assim, a celeridade com que se comunicam esses adolescentes os deixam deslumbrados. Além disso, “a linguagem digital tem a particularidade de atrair crianças e jovens, permitindo o desenvolvimento de novas competências indispensáveis para a interação social” (GOMES, 2017, p. 33, 34).

Em decorrência dessa realidade, esses novos meios através dos quais ocorre a comunicação social modificam as tradições referentes à prática de leitura. Segundo Rojo

Não basta mais a escola enfatizar os letramentos da letra e os gêneros discursivos da tradição e do cânone. É urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos. [...] Os “cenários futuros” (ou presentes) para as escolas devem incluir a leitura e a escrita de gêneros de texto multissemióticos ou multimodais (compostos por todas as linguagens, para significar

e funcionar) e os multiletramentos e novos letramentos requeridos pelas práticas em que estão inseridos (ROJO, 2013, p. 19).

Desse modo, os avanços constantes com a tecnologia impulsionam as transformações na sociedade e conseqüentemente, incitam as alterações nos gêneros textuais. Essas mudanças dos gêneros desabrocham, portanto, na sala de aula e, sobretudo, no professor, que se depara com variadas culturas e formas de leitura, visto que cada aluno/a ao chegar ao espaço escolar já carrega consigo um saber e tem suas preferências, enquanto leitor/a. Sobre o ensino pautado nessas modificações, Rojo afirma que

Agora, imagem e som também devem ser considerados nas leituras e a escola necessita incorporar práticas relacionadas a um conceito nascido há mais de 15 anos: o de multiletramentos. Assim, tratar os textos, compreendê-los e produzi-los passa a levar em conta linguagens como a fotografia, o áudio e o vídeo (ROJO, 2013, p. 7).

Diante desse cenário, esta pesquisa nos direcionou para a utilização das tecnologias para a prática da leitura literária. Dessa forma, foram utilizados Datashow, TV, DVD, computador, por vezes o celular dos/as próprios/as alunos/as e o Movie Maker, um software de edição e montagem de vídeos, utilizado para a produção dos *livroclips*, e que “pode ser usado tanto pelos nativos digitais como por novos usuários que aceitem o desafio de produzir vídeos a partir da leitura de um texto literário” (GOMES, 2017, p. 40), nessa perspectiva multimodal. Assim, esse gênero digital tornou-se uma ferramenta de divulgação da literatura, bem como oportunizou o/a leitor/a a mostrar sua interpretação com base na obra lida. Nessa situação, a utilização dos celulares foi bastante importante, visto que segundo Santaella “o advento dos dispositivos móveis ativou esses processos, pois, graças a eles, o acesso à informação tornou-se livre e contínuo, a qualquer hora do dia e da noite” (2017, p. 26), possibilitando assim, pesquisas extraclasse feitas pelos/as alunos/as, em horários contrários ao de suas aulas, as quais aconteciam no período matutino.

Imergir tais recursos, portanto, nas técnicas pedagógicas, se faz indispensável, em um momento no qual as tecnologias participam tão naturalmente do cotidiano de nossos/as alunos/as, permitindo assim que eles/as assumam “uma postura participativa, por dominarem essa linguagem com autonomia” (GOMES, 2017, p. 35). A escola deve, então, acompanhar as transformações que ocorrem nas práticas socioculturais e adequar às práticas de uso da linguagem para preparar os alunos para as diversas situações em sua vida, não apenas escolar, mas principalmente social. Rojo corrobora essa ideia ao dizer que “cabe à escola [...] a responsabilidade de criar condições para que o aluno se envolva em múltiplas práticas de letramentos que possibilitem sua inserção e participação em inúmeras esferas da atividade humana presentes na sociedade” (2012, p. 214).

Desse modo, este trabalho se apresenta como uma oportunidade de agregar os recursos digitais ao cotidiano escolar, de forma criativa e construtiva, com o intuito de transformar as aulas de Língua Portuguesa em momentos de construções coletivas e aprendizagens que possam ser partilhadas com o outro. Assim, além dos recursos comumente usados na sala de aula, será acionada durante algumas fases das oficinas uma “didática deslocada do chamado chão físico da escola para um espaço diferenciado – o ciberespaço, o qual adjetivamos de *on-line*” (SOBRAL et al 2017, p. 12). Como expõe Moran (2002), em seu artigo intitulado *Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias*, na Revista Diálogo Educacional, “precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados”. Assim, a tecnologia será utilizada nas aulas com o objetivo de impulsionar a leitura literária, num momento em que vivenciamos um constante progresso tecnológico, tão familiar aos nossos alunos.

1.3 – Uma prática de valorização da mulher

A proposta de leitura apresentada neste TCF vai além de uma simples abordagem temática, pois tem como propósito fundamental a formação de leitores/as críticos/as, estudantes que sejam capazes de desconstruir os preconceitos de gênero observados em nosso convívio diariamente. Assim, propomos roteiros de leitura que tragam reflexões acerca das causas e consequência da violência doméstica no contexto escolar. Além de identificarmos os elementos estéticos do texto de Marina Colasanti, pretendemos debater como a violência contra a mulher é representada em seus contos. Com isso, queremos instigar o/a leitor/a a se atentar para assuntos que envolvem a violência doméstica, valorizando de tal modo, “a abordagem polissêmica do texto literário” (GOMES, 2014, p. 107).

Por consequência, esse/a leitor/a que pretendemos formar deve estar atento aos preceitos que permeiam as nossas práticas sociais, afim de não os considerarem como naturais em seu cotidiano, pois “as normas podem ou não serem explícitas, e quando elas operam como o princípio normalizador da prática social, elas geralmente permanecem implícitas, difíceis de perceber” (BUTLER, 2014, p. 252). Nos casos da violência doméstica, o poder de agredir do marido fica implícito, por isso é difícil o combate. Nessa perspectiva, pretende-se promover um ensino atualizado, para o qual é preciso avançar além das especificidades da obra literária, na pretensão de desenvolver “um projeto de intervenção política nas aulas de literatura” (GOMES,

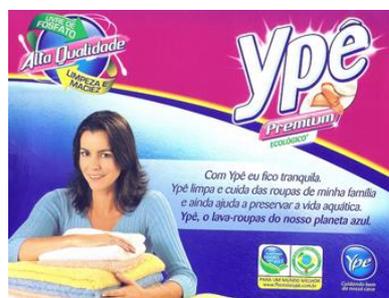
2013, p. 33) e promover uma crítica aos valores de gênero alimentados pela sociedade machista da qual fazemos parte.

Entre as instituições que são apontadas pela repetição de normas implícitas que mantêm a desigualdade de gênero está a escola, pois é um espaço da formação democrática de homens e mulheres. Conforme Elódia Xavier, como instituição, a escola “reproduz a estrutura de dominação, tanto social como de gênero”, bem como ressalta “o papel da escola no adestramento social” (2007, p. 80). Guacira Lopes Louro, em *Gênero, Sexualidade e Educação*, também reconhece o espaço da escola como repetidor de padrões normativos de gênero:

Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entram distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (1997, p. 57).

Portanto, a separação dos meninos das meninas e as normatizações presentes nos livros didáticos também fazem parte das ideologias de gênero. Judith Butler profere que assim que o ser humano nasce, lhe é atribuído um gênero, o que denota que dessa forma, seremos nomeados de determinadas maneiras, tanto pelos nossos pais, como pelas instituições sociais, somente pela condição de assumirmos esse gênero, sendo esse de tal modo, uma “norma reguladora” (BUTLER, 2014, p. 268). Tais aspectos puderam ser observados nas oficinas em vários momentos, como por exemplo, a partir da análise de propagandas como a seguinte (Imagem 1), que trazem a mulher como um ser destinado exclusivamente à realização dos afazeres domésticos, a excluindo de qualquer atividade capaz de proporcionar sua emancipação diante da sociedade.

Imagem 1: A mulher nas propagandas midiáticas



Ora, estamos diante de um movimento identitário que impõe papéis e comportamentos conforme se nasce homem ou mulher, contudo traz graves consequências opressoras para os mais frágeis e para os que não se enquadram ou não aceitam esse padrão imposto. O

preconceito, deriva, portanto, desse ponto, pois nem sempre as pessoas possuem uma percepção de si compatível com a atribuição social que lhes foi conferida, pois “às vezes, com a atribuição do gênero, um conjunto de expectativa é transmitido: esta é uma menina, então ela vai, quando crescer, assumir o papel tradicional da mulher na família e no trabalho; este é um menino, então ele assumirá uma posição previsível na sociedade como homem” (BUTLER, 2017).

Observa-se, nesse sentido, que mesmo depois de tanto tempo e com inúmeros avanços, a escola ainda é retrógrada no que diz respeito à conservação de princípios relacionados à discriminação e marginalização das mulheres e essas repressões acabam afetando seu corpo, o qual, conseqüentemente, reflete-se como um local de representações. Em *Que corpo é esse?* (2007), de Elódia Xavier, a autora afirma que

a corporalidade feminina, sempre considera mais frágil e vulnerável, é usada para justificar as desigualdades sociais; a vinculação da feminilidade ao corpo e da masculinidade à mente restringe o campo de ação das mulheres, que acabam confinadas às exigências biológicas da reprodução, deixando aos homens o campo do conhecimento e do saber (XAVIER, 2007, p. 20)

Os corpos, da mesma forma que são constituídos pela cultura, são por ela alterados, de forma ininterrupta, os quais através dessas regulações de gênero são “portadores da violência e do sofrimento” (BUTLER, 2014, p. 268). Sobre isso, Guacira Louro considera que os corpos precisam ser observados quanto a seu aspecto cultural e não biológico. E ainda afirma que

[...] precisamos estar atentos para o caráter específico (e também transitório) do sistema de crenças com o qual operamos; precisamos nos dar conta de que os corpos vêm sendo ‘lidos’ ou compreendidos de formas distintas em diferentes culturas, de que o modo como a distinção masculino/feminino vem sendo entendida diverge e se modifica histórica e culturalmente (LOURO, 2008, p. 76).

Mediante tal realidade, as instituições sociais, dentre elas igrejas e escolas, “deveriam ter a capacidade de apoiar essas pessoas em seu processo de descobrir como viver melhor com seu corpo, buscar realizar seus desejos e criar relações que lhes sejam proveitosas” (BUTLER, 2017). Essa medida deveria, portanto, ser seguida de práticas que negassem as regulações de gênero, pois essas somente produzem “parâmetros de pessoas” (BUTLER, 2014), conforme as normas sociais, as quais têm a função de condicionar a vida desses/as sujeitos/as.

Quando pensamos na violência doméstica, estamos preocupados em identificar as normas que regulam homens violentos que controlam e punem suas esposas em nome da manutenção da ordem familiar. Em situação de conflito, o espaço da família passa a ser um território de desrespeito ao corpo da mulher. Em *Ensino de literatura e cultura: do resgate à violência de gênero*, Gomes apontou o quanto a literatura de autoria feminina tem questionado a violência doméstica como uma consequência de um sistema patriarcal opressor. Isso acontece

quando o marido impõe o assédio psicológico, a agressão física e até o sacrifício da esposa, como formas de controle e punição da mulher (2014).

Em análise sobre as normas do corpo feminino na ficção de autoria feminina, Elódia Xavier apresenta um estudo do corpo através da criação de uma tipologia que o classifica em dez tipos, com o objetivo estudar as marcas de gênero nos corpos femininos em narrativas de escritoras brasileiras, que passam pelo subalterno, pelo invisível, pelo disciplinado, entre outros. Esse estudo associa a representação do corpo feminino à opressão que ele sofre, por isso “a análise da representação dos corpos pode ser um excelente meio de conhecer as práticas sociais vigentes, uma vez que as ações corporais são orientadas pelos e para os contextos institucionais” (2007, p. 26). Tal estratégia de identificação do tipo de corpo feminino usado por Marina Colasanti foi explorada como um método de leitura do texto literário.

Para esta pesquisa, restringimos essa tipologia para os corpos “disciplinado”, “imobilizado”, “invisível” e o “liberado”. Com uma parte introdutória, explicando os sentidos de cada corpo e os valores ideológicos envolvidos em cada representação. Essa abordagem mostrou-se bastante significativa para a formação crítica dos alunos que participaram de nossas oficinas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. Para melhor entender essa tipologia, apresentamos, de forma resumida, as principais considerações de Xavier sobre cada um dos corpos trabalhados no processo de leitura.

O corpo “disciplinado” tem como marcas principais a obediência, a docilidade e a previsibilidade, oriunda das regras impostas não apenas pela Família, mas também por outras instituições, como Igreja, Estado e Escola, as quais conforme Xavier “são agentes que contribuem para a dominação, que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante” (2007, p. 59). Louro corrobora com essa ideia ao dizer que “todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas” (2000, p. 16).

O corpo “imobilizado” relaciona-se com o disciplinado devido à atuação da disciplina, a qual “se impõe de tal forma que anula toda e qualquer iniciativa” (XAVIER, 2007, p. 78). Na oportunidade, a autora ainda diz que a propensão de masculinizar o corpo masculino e a de feminilizar o feminino “são o resultado de um trabalho incessante e interminável que acaba por naturalizar a dominação masculina” (2007, p. 77). Assim, o corpo imobilizado traduz forças de controle e vigilância da mulher.

Seguindo as topologias, chegamos ao corpo feminino “invisível”. Por indiferença masculina, representa aquela mulher que é anulada no casamento, ela é descrita “sem

identidade” (XAVIER, 2007, p. 31). Esse tipo de mulher é invisibilizada por ser apenas útil na vida doméstica do marido. Ele se caracteriza pela anulação da presença física através da ausência de identidade que esse corpo carrega. O corpo em destaque é mostrado como uma representação da cultura repressora.

Como escolhemos três corpos que trazem as marcas da dominação masculina, em oposição a esse padrão, apresentamos também o “liberado”. Esse corpo é representado por personagens femininas que se desvinculam da dominação masculina, que “significa a liberação de esquemas predeterminados, coercitivos e repressores” (XAVIER, 2007, p. 179) que atuam na sociedade. O corpo “liberado” é ainda aquele que se desprende da norma transmitida pelas gerações. Sendo assim, ele deixa de ser uma vítima do que sociedade admite como verdade, visto que segundo Butler “a norma é uma medida e um meio de produzir um padrão comum, e tornar-se um exemplo da norma não é esgotar a norma, mas é tornar-se sujeito a uma abstração do senso comum” (2014, p. 264).

Nessa perspectiva, reconhecemos a importância dos estudos de gênero para a formação crítica do leitor, pois trazemos para o processo de interpretação do texto literário, valores morais que controlam e limitam as ações das mulheres. Carlos Gomes sugere uma abordagem interdisciplinar da leitura do texto literário, pois privilegia não só uma análise estética como um cultural e própria da comunidade interpretativa do leitor, pois estamos pensando em

questionar a memória coletiva das representações de gênero impostas pela dominação masculina e pelo sistema patriarcal preconceituoso, sugerindo a abertura dos significados do texto a partir da luta da mulher por emancipação. Assim, a importância de uma abordagem ideológica de tais representações está na revisão das formas de opressão sofridas pelas mulheres na luta pelo fim do preconceito de gênero (GOMES, 2014, p. 127).

Diante disso, é possível que o aluno perceba a importância do texto literário, tão próximo de sua realidade, o que acaba propiciando uma contribuição relevante para a formação dos leitores críticos, principalmente em relação às questões de gênero. Essa perspectiva também é reforçada por Gens, “a leitura e a literatura podem oferecer aos estudantes a possibilidade de se construírem como sujeitos que interrogam e buscam ultrapassar regras, fronteiras, limites (...)” (2016, p. 171).

Com essa metodologia condizente com a realidade em que vivemos, “a leitura literária ganha dinâmica e agilidade quando é interpretada como uma representação cultural sustentada pelas tensões identitárias, sejam as excluídas, sejam as marginalizadas, nos diferentes processos” (GOMES, 2014, p. 25). Com isso, promovemos importantes reflexões sobre situações cotidianas que envolvam a mulher em posições de opressão e anulação, atentando,

para o questionamento das normatizações de gênero na sociedade. Em nossas oficinas, pensamos no processo de leitura e compartilhamento de interpretações como um espaço plural para confronto de ideologias. Para tanto, seguimos as sugestões de Armando Gens, que identifica no texto literário um meio de

contato com diferentes vozes, questões de gênero, ritmos variados e diferentes textos, de forma a intensificar o caráter híbrido e romper com o pensamento hierarquizado que procura deter o processo de hibridização das culturas, tão bem expressas nas colocações preconceituosas que certos grupos dirigem às manifestações populares que possam ferir o conjunto de valores da academia ou da escola. (GENS, 2016, p. 175)

Por esse paradigma metodológico, os/as alunos/as serão levados/as a analisar como a identidade das personagens dos contos escolhidos foi representada esteticamente e ideologicamente. Assim, as questões de gênero, a partir da observação da violência doméstica, serão debatidas nos roteiros de leitura preparados para cada uma de nossas oficinas. Com essa prática de leitura, estamos pensando em aulas que vão além da transmissão de conteúdo, pois pensamos em proporcionar “vias para o enfrentamento ou a superação das desigualdades de gênero na educação” (LOURO, 1997, p. 110).

2. OFICINAS LITERÁRIAS: QUESTIONANDO A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Esta parte do TCF abrange a parte prática da pesquisa. No primeiro momento, descrevemos a abordagem metodológica da pesquisa-ação, visto que nosso principal objetivo foi produzir uma atividade de intervenção para desenvolvermos o gosto pela leitura do texto literário. Nesse processo, foi levada em conta tanto a abordagem qualitativa, como um recorte quantitativo para analisarmos os dados colhidos durante nossas oficinas.

Com base nas considerações teóricas abordadas no capítulo anterior, constata-se a importância da leitura na escola, como pré-requisito para a formação de consciência crítica nos/as alunos/as, pois esse processo pede um leitor capaz de decifrar o texto literário a partir dos valores culturais de seu contexto. Além disso, todo o trajeto percorrido durante o Mestrado PROFLETRAS, através das aulas permeadas de discussões e trocas de experiências, seminários apresentados e reflexões germinadas das variadas leituras, também contribuiu para uma visão mais ampla da importância de o professor preparar aulas de leitura do texto literário. Com o desafio de fazer uma proposta de intervenção educacional, priorizamos uma prática de leitura capaz de ampliar o horizonte cultural de nossos alunos acerca da desigualdade de gênero. Assim, ao mesmo tempo em que promovemos oficinas de leitura do texto literário, convidamos nossos alunos a debater questões de gênero.

Com tal intuito, passemos a descrever a proposta prática de intervenção descrita nesta dissertação, composta por oficinas direcionadas a uma turma de 9º ano do ensino fundamental, cujo objetivo dirigiu-se para a promoção da leitura literária como uma prática social, com origem na sala de aula, mas com reflexões para além desse espaço, por meio da conscientização sobre os problemas ainda hoje enfrentados pelas mulheres na sociedade.

2.1. Comunidade escolar e abordagem metodológica

A seleção de textos para a efetivação da proposta de leitura apresentada foi, portanto, algo de extrema importância para o sucesso do debate promovido na prática de leitura. Assim, este tópico visa justificar a escolha do recorte literário que foi feito para a promoção do debate acerca da leitura literária e da violência de gênero. Além disso, apresentamos os sujeitos envolvidos e as etapas da pesquisa, as oficinas e os roteiros de leitura, além dos resultados obtidos através dessa.

Essas oficinas podem ser aplicadas a outros textos literários que contextualizem a violência doméstica. Nesta etapa, voltamos para a forma como devemos promover o debate

ideológico sem deixar de lado a especificidade do texto literário. Levamos em conta que o texto literário serve “para entender quem somos e aonde chegamos (...)” (CALVINO, 2007, p. 16), e, portanto, devem ser escolhas e orientações de leitura direcionadas para promover o debate entre os jovens leitores.

Por se tratar de uma pesquisa que envolveu três etapas: leituras bibliográficas, preparação das oficinas e análise dos dados colhidos, ressaltamos que tivemos como base os suportes do método pesquisa-ação, pois houve participação de diferentes sujeitos e reflexões que foram importantes para os ajustes necessários ao modelo de oficina. A análise dos resultados e a pesquisa-ação serão, por conseguinte, parte do processo de interpretação dos dados e ajustes que foram feitos no decorrer do processo, visto que optamos por uma investigação associada à coletividade. É válido, portanto, retomar Thiollent, ao afirmar que na pesquisa-ação

os participantes não são reduzidos a cobaias e desempenham um papel ativo (...) trata-se de uma forma de experimentação na qual os indivíduos ou grupos mudam alguns aspectos da situação pelas ações que decidiram aplicar. Da observação e da avaliação dessas ações, e também pela evidenciação dos obstáculos encontrados no caminho, há um ganho de informação a ser captado e restituído como elemento de conhecimento (1986, p. 21-22).

Dessa forma, a pesquisa-ação direciona-se para a resolução de problemas ou de objetivos que proponham uma transformação, o que supõe, segundo Messias (2012, p. 27) “além da participação, uma forma de ação planejada”. Por termos testados diferentes caminhos no processo de leitura e construção de sentidos do texto literário, esse trabalho se caracteriza como uma pesquisa-ação colaborativa, visto que os discentes assumem um papel de coparticipantes no momento em que concordam com sua participação na pesquisa, quer seja ao enunciar opiniões, e/ou ao dar sugestões sobre o objeto de estudo. Esse tipo de pesquisa “almeja ajudar as pessoas a investigarem a realidade para mudá-la” (DINIZ-PEREIRA, 2011, p. 40).

Portanto, o objetivo principal deste trabalho é propor mudanças nos comportamentos preconceituosos em relação a questões voltadas para a desigualdade de gênero ainda presente no contexto escolar de Ribeirópolis. Por ser uma região de longa tradição rural, que privilegia a formação patriarcal familiar, a mulher continua sendo avaliada por valores morais que são respaldados pela honra masculina. Tal herança cultural é registrada nos diferentes tipos de violência doméstica presentes nesta comunidade. Assim, ao trazermos esse tema para a sala de aula, pensamos também em atingir a vida social de cada um/a desses/as alunos/as, seja nessa instituição, seja na sociedade em geral, pois a leitura colaborativa é voltada para a interação dos participantes desta pesquisa. Thiollent reforça esse raciocínio ao enunciar que

Na pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo. (THIOLLENT, 1986, p. 15)

No processo de construção das oficinas, tivemos diferentes momentos de retomada das metas que tínhamos traçados, pois a prática demandava novas adequações. Esse processo foi contínuo e passou diferentes etapas de autorreflexão. A principal foi a adequação das oficinas conforme os alunos colaboravam com suas propostas de criação de vídeos. Nesse sentido, buscou-se desenvolver atividades de leitura que encaminhem a reflexão do grupo envolvido no que diz respeito à aceitação das diferenças de papéis sociais entre homens e mulheres, sem que houvesse a necessidade de aplicação de valores morais pautados pela questão da honra, dando espaço para o respeito e a confiança entre os parceiros de uma relação estável.

A cidade de Ribeirópolis/SE é situada no agreste do estado sergipano, a 75km da capital Aracaju. A respectiva escola atende à modalidade do ensino fundamental desde as séries iniciais, nos turnos matutino e vespertino, além também de ofertar o EJAEF (Ensino de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental) nos períodos vespertino e noturno. Situada no centro do município, essa instituição comporta atualmente 745 estudantes, os quais residem nas zonas rural e urbana.

Imagem 2: Localização de Ribeirópolis / Sergipe



Retirado de: https://www.familysearch.org/wiki/pt/Ribeir%C3%B3polis,_Sergipe_-_Genealogia

A unidade onde a pesquisa se desenvolveu conta com uma estrutura de quinze salas de aula, uma diretoria, uma secretaria e uma sala de professores, na qual funciona também a biblioteca, e um laboratório de informática. Esse laboratório, infelizmente, encontra-se

desativado, devido ao fato de os computadores não funcionarem¹. Além disso, a escola conta com almoxarifado, refeitório e quadra de esportes.

Sobre sua nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), declarada pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, a Prova Brasil, observa-se que os/as alunos/as alcançaram, nos anos de 2013 e 2015, médias de proficiência em Língua Portuguesa de 235,4 e 275,4 respectivamente. A Prova Brasil configura as habilidades dos/das estudantes que realizaram a avaliação através de oito níveis numa escala de proficiência. Nessa perspectiva, no ano de 2013 a escola atingiu o nível 2 (225 a 250) e em 2015 o nível 4 (275 a 300), o que demonstra uma considerável melhora no nível de proficiência dos/as alunos/as da referida escola. No entanto, o nível 8 efetiva-se com médias que variam de 375 a 400. Assim, a proposta de intervenção desta pesquisa também poderá servir para que esses níveis sejam elevados, demonstrando dessa forma, melhores desempenhos e habilidades no contato com nossa língua materna.

Quanto aos sujeitos participantes, os/as alunos/as compõem uma turma de 9º ano do ensino fundamental, do turno matutino e residem na zona urbana desse município, sendo a maioria nas proximidades da escola. Esses discentes encaixam-se numa faixa etária entre 14 e 17 anos, dentre os/as quais a maior parte são meninas. Esse trabalho como foco nas questões de gênero mostra-se, assim, bastante significativo, pois vivendo numa idade de descobertas e conflitos, esses/as adolescentes se deparam constantemente com indagações voltadas para seu corpo, sua identidade e para os papéis que exercem em seu convívio sociocultural. Daniel Becker alega que “No adolescente, corpo, ideias, emoções e comportamento sofrem as consequências do processo de transformação” (2003, p. 15). E a escola, portanto, deve acompanhar essas mudanças e trabalhá-las junto a esses/as adolescentes.

Ainda sobre a realidade deles, segundo o Projeto Político Pedagógico da escola, o nível socioeconômico do alunado pode ser considerado entre baixa e média condição social, os quais são filhos de trabalhadores rurais, autônomos, funcionários públicos e de empresas privadas, tais como fábricas e lojas do comércio local.

2.2. A proposta de intervenção: oficinas de leitura

A proposta de intervenção que contempla este TCF resultou de um planejamento embasado nos teóricos citados e analisados anteriormente e organiza-se em seis oficinas, as

¹ Por conta de o laboratório não estar funcionando adequadamente, os/as alunos/as utilizaram o laboratório do SESI, situado nas proximidades da referida escola, para a fase de produção dos *livroclips*

quais foram divididas em momentos, sendo que as duas primeiras serviram para observar o horizonte de expectativa dos alunos através de debates e atividades, bem como identificar os tipos de corpos femininos, por meio da subjetividade desses/as participantes, respectivamente, as quais correspondem à fase que antecedeu o contato com os contos. As duas oficinas seguintes, que compreendem quatro aulas, reservaram-se para a leitura dos contos selecionados, através dos quais possibilitou-se uma leitura colaborativa por meio de reflexões coletivas, e as últimas oficinas, as quais retomaram a discussão sobre a desigualdade de gênero em diversos espaços: comunidade do leitor, na mídia e no texto literário e favoreceram a elaboração de leituras críticas multimodais dos contos indicados com escolha de imagens para elaboração de vídeos. Após isso, os/as participantes prepararam apresentações em formato digital do conto lido, chamadas de *livroclips*.

É válido ressaltar que todas as oficinas foram iniciadas com uma contextualização do tema que seria trabalhado, mediante questionamentos que partiam da professora para os/as alunos/as, visto que seria uma maneira de eles/as ativarem o conhecimento de mundo deles/delas, até se chegar à ampliação do horizonte de expectativa desses sujeitos. Quanto à exploração dos conhecimentos implícitos dos/as alunos/as, podemos considerar como uma etapa muito importante, visto que esta seja uma forma de lhes atribuir confiança e, portanto, um artifício para eles se sentirem à vontade para pensar e refletir no ato da leitura.

Sobre a escolha da autora dos contos para o contato com a literatura, Marina Colasanti foi selecionada devido à forma minuciosa e especial que trata as questões de gênero através das representações de suas personagens femininas, descrevendo assim, através da ficção, aspectos da violência doméstica. Isso feito, foram lidos vários contos dessa autora até se chegar às escolhas atuais: contos que trazem referências aos corpos femininos previamente selecionados para serem explorados nas oficinas: “disciplinado”, “imobilizado”, “invisível”, “liberado”, riquíssimos em reflexões sobre a temática em da temática discutida durante as oficinas, os quais foram lidos e estudados.

As narrativas escolhidas da autora citada foram “Verdadeira história de um amor ardente”, “Para que ninguém a quisesse” e “Moça Tecelã” e “Sem asas, porém”, presentes no livro *Um Espinho de Marfim e outras histórias* (2012) e “É a alma, não é”, apreciado na obra *O Leopardo é um Animal Delicado* (1998), ambas as coletâneas da escritora Marina Colasanti cujos conteúdos transmitem problemas sociais da vida real, mais especificamente a violência física e/ou simbólica, as quais foram selecionadas com a pretensão de poder formar sujeitos leitores mais conscientes, como forma de minimizar os preconceitos relacionados à mulher,

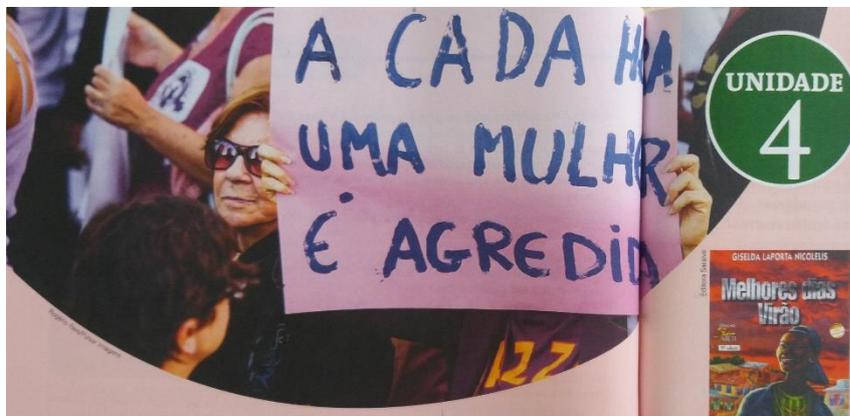
rever as questões de gêneros, bem como tentar abolir as variadas formas de violência doméstica existentes em nossa sociedade.

Quanto ao debate acerca das questões de gênero, Louro recomenda algumas mudanças que devem acontecer durante as aulas. Assim, a autora recomenda instituir na escola

[...] formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos ‘modelos’ familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia [...] (LOURO, 1997, p. 124).

Tal perspectiva de quebra de normas de gênero é fundamental para ampliarmos o debate acerca de como as normatizações propõem as divisões centradas no privilégio da força masculina e da fragilidade feminina. Esse debate é contemplado pelo livro didático, adotado nesta escola: *Português Linguagens* (2015), dos autores Willian R. Cereja e Thereza C. Magalhães. Na unidade 4, há uma foto abrindo uma reflexão acerca da violência à mulher com um cartaz com a frase “A cada hora uma mulher é agredida”.

Imagem 3: Livro didático *Português Linguagens*



Fonte: (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 202-203)

Apesar dessa referência ao tema, quando passamos a analisar a proposta de atividade, observamos que se trata de uma proposta de reflexão sobre a norma culta. Essa limitação pode ser superada pelo professor que esteja disposto a ampliar o debate e trazer mais textos para serem lidos acerca do tema. Em uma pesquisa sobre os textos que apresentam a temática da violência de gênero no livro de Língua Portuguesa, Menezes questiona o propósito do uso de textos sobre a desigualdade de gênero quando limitados a questões gramaticais, pois “a proposta central deste material está voltada para abordagens ligadas ao trabalho com a norma padrão,

com os gêneros textuais e os discursos veiculados nestes gêneros” (2015, p. 61). Portanto, cabe ao professor explorar outros textos para produzir oficinas críticas acerca desse tema.

Em relação aos elementos formais do gênero conto, em alguns capítulos do livro, observa-se que as abordagens feitas são bastante superficiais e questionam somente o tipo de narrador, principais personagens, espaço onde acontecem as tramas, reiterando assim, práticas tradicionais de ensino de literatura, as quais excluem sua função humanizadora, defendida por Antônio Cândido, pois a literatura “nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade” (2011, p. 171.). Verifiquemos essa limitada abordagem no roteiro de leitura proposto para os contos “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector, e “Pausa”, de Moacyr Scliar.

Imagem 4: Atividade sobre o conto “Felicidade clandestina”

O CONTO (I)

1. Como a crônica, o conto é um texto curto que pertence ao grupo dos gêneros narrativos ficcionais. Caracteriza-se por ser condensado, isto é, por apresentar poucas personagens, poucas ações e tempo e espaço reduzidos. No conto “Felicidade clandestina”:

a) Quais são as personagens envolvidas na história?

b) Onde acontecem os fatos narrados?

c) Levante hipóteses: Qual é o tempo de duração dos fatos relatados no conto? Justifique sua resposta.



Roberto Weigand

Fonte: (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 74)

Imagem 5: Atividade sobre o conto “Pausa”

1. Nesse conto, o narrador é observador. Ele narra o que acontece na vida da personagem Samuel/Isidoro.

a) Quanto tempo transcorre entre o início e o final do conto?

b) Como o narrador informa o leitor sobre o tempo decorrido?

2. O tempo e o espaço são elementos importantes para a construção do sentido das narrativas. No conto “Pausa”:

a) Onde ocorrem os fatos?

b) Qual deles é mais destacado? Justifique sua resposta.

c) Como se caracteriza esse lugar?



Fonte: (CEREJA, MAGALHÃES, 2015, p. 95)

Após a análise desse material, constatamos que o tema era parcialmente contemplado pelo livro didático adotado pela escola. Além disso, identificamos uma proposta muito acanhada de leitura do texto literário, limitando-se a um estudo do gênero narrativo.

Diante dessas poucas referências, coube-nos um estudo aprofundado de como formar leitores literários e como ampliar o debate acerca das questões morais que envolvem a violência doméstica. Assim, após esse longo percurso teórico, passamos para a fase subsequente, à seleção dos textos literários que se adequasse a nossa proposta de intervenção.

É preciso ainda salientar que as músicas, os vídeos, as imagens e todos os textos que não possuem teor literário, os quais constituíram as oficinas, foram designados comedidamente, mediante várias horas de estudo, sempre com a intenção de propor uma intertextualidade com as obras literárias, com vista no intertexto da violência contra a mulher e em seu corpo.

As oficinas que serão apresentadas dividiram-se em três etapas, as quais foram nomeadas de pré-leitura, leitura e pós-leitura conforme Werneck.

2.3. A etapa da pré-leitura: A identificação do horizonte de expectativa

O desenrolar das atividades iniciou-se mediante o conhecimento prévio dos/as alunos/as no que diz respeito ao gênero conto estudado e também às questões ligadas aos papéis que exercem homens e mulheres na sociedade, com a finalidade de quando entrassem em contato com as obras literárias, executassem leituras críticas e compreensivas, partindo assim da detecção do horizonte de expectativas desses/as alunos/as em direção à sua ampliação. Sobre isso Aguiar diz “que o processo de recepção se inicia antes do contato do leitor com o texto. O leitor possui um horizonte que se limita, mas que pode transformar-se continuamente, abrindo-se.” (1988, p. 87)

Com o intuito de promover a detecção desse horizonte de expectativas, foi inicialmente elaborado um questionário investigativo (Anexo I), que se baseou em um “questionário de verificação” (Menezes, 2015, p.84), o qual foi adaptado à nossa realidade. Cabe ressaltar que essa autora o elaborou apoiando em uma ficha sugerida pelo *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*, instituído pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em 2007, conforme ela explica no texto. Tal questionário, indaga os/as participantes, segundo suas experiências diárias e seus pontos de vista, quais elementos poderiam representar uma mulher, um homem ou até mesmo, ambos os gêneros, conforme observamos abaixo, em parte da atividade.

Elementos	Representação Feminina	Representação Masculina	Representação de ambos os gêneros
Vaidade			
Dependência			
Perdão			
Paixão			
Brutalidade			
Bondade			
Rapidez			
Emoção			
Submissão			
Traição			

(Fonte: a pesquisadora)

Palavras como brutalidade, submissão, traição e perdão constituíram a atividade devido à presença dessas palavras no vocabulário cotidiano dos/as alunos/as. Nesse sentido, o questionário torna-se uma fonte de investigação sobre esses sujeitos, a fim de avaliá-los quanto a seu conhecimento prévio acerca da questão a ser trabalhada por meio da coleta de opiniões, bem como situá-los quanto à pesquisa. Além disso, essa tarefa inicial convém para preparar os/as alunos/as para o texto literário, como assevera Cosson, segundo o qual as atividades de leitura demandam uma preparação, que “requer que o professor conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo” (2011, p. 54). Esse questionário deve ser aplicado uma aula antes do início das oficinas.

Com a análise do que foi colhido nesse questionário, tornou-se possível fazer um levantamento sobre as opiniões dos/as alunos/as no que diz respeito à discriminação de gênero. Assim, essas respostas foram analisadas e transformadas em percentuais, com o intuito de ilustrar até que ponto a educação familiar e também os estereótipos mantidos pela sociedade influenciam os alunos em seus conceitos e condutas.

As oficinas para a leitura do texto literário com suas respectivas atividades serão apresentadas a seguir.

OFICINA 01 (2 aulas)

Para essa oficina o/a professor/a deverá produzir com cartolina dois desenhos: um de um corpo feminino e outro de um masculino, além de escrever em etiquetas adesivas as atividades do quadro abaixo. Além disso, deverá providenciar a Lei Maria da Penha impressa,

bem como baixar da Internet o videoclipe do conto “Venha ver o pôr do sol” de Lygia Fagundes Telles.

1º Momento:

Inicialmente, o/a professor/a deverá esclarecer aos alunos que tratarão sobre questões de gênero no desenrolar daquelas oficinas, sempre com foco no corpo feminino, relacionado à violência doméstica. Para dar continuidade a esse primeiro momento da oficina 01, a turma será dividida em dois grupos e haverá dois desenhos de corpos fixados no quadro da sala: um de um corpo feminino e outro de um corpo masculino. Seguindo a dinâmica, os grupos retirarão de uma caixa pedaços de papéis nos quais conterão escritas algumas situações do dia a dia e que eles terão que fixá-las nos corpos de acordo com o que acham serem realizadas por homens ou mulheres. Caso eles considerem alguma atividade como apta a ambos os gêneros, deverão colocá-la entre os desenhos. Nesse sentido, pretende-se desenvolver atividades que suscitem nos/as aluno/as uma reflexão, por meio de sua subjetividade e visão de mundo.

As atividades contidas na caixa serão:

Quadro de lista de atividades domésticas e de entretenimento

Lavar louça	Dirigir carro	Ler livros	Lavar roupa	Secar a louça	Jogar videogame
Dar aula	Fazer aula de dança	Ensinar o dever ao filho	Dirigir caminhão	Cuidar das crianças	Levar o carro para o conserto
Pilotar avião	Varrer a casa	Lavar o carro	Trabalhar fora de casa	Cozinhar	Jogar futebol

Fonte: a pesquisadora

Depois disso, deverão ser levantadas algumas questões sobre as atividades que aqueles/as alunos/as desempenham em suas casas, bem como os papéis de seus pais e de suas mães, que deverão gerar muitos questionamentos entre alunos/as e professor/a.

2º Momento:

O/A professor/a dará continuidade ao debate e iniciará esse momento através de uma reflexão que traga o intertexto da violência contra a mulher. Assim, a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06) será introduzida na aula a fim de embasar a discussão através de uma temática legislativa (GOMES, 2015, p. 278). Conforme esse mesmo autor, “esse recorte é fundamental

para exemplificarmos como uma prática interdisciplinar de leitura deve ser aberta a diferentes recortes” (GOMES, 2014, p. 40).

Para isso, algumas perguntas serão lançadas aos alunos: Vocês já tinham ouvido falar na Lei Maria da Penha? Vocês já ouviram falar em casos de agressões a alguma mulher? Vocês já leram algum texto literário que tratava desse assunto?

3º Momento:

Os alunos assistirão ao videoclipe do conto “Venha ver o pôr do sol” de Lygia Fagundes Telles, o qual servirá de elo entre as discussões anteriores e as que serão acrescentadas quanto à violência de gênero. Inicialmente, os alunos terão conhecimento que o conto integra a obra *Antes do baile verde* de 1982 e o/a professor/a fará uma breve explanação a respeito da autora supracitada.

O conto apresenta como protagonista Raquel, mulher que fora vítima de seu ex-namorado Ricardo, o qual se sente ferido e rejeitado por ter sido trocado por um outro homem de condição financeira melhor que a sua, e que por esse motivo, premedita a morte daquela num cemitério abandonado. Na ocasião, o professor fará algumas perguntas à turma: O que vocês acharam da atitude de Ricardo? O que o impulsionou a agir dessa forma? Ele deveria ser punido? Se sim, como deveria ser sua punição? Vocês já ouviram falar de casos em que o homem enciumado preparasse alguma punição à mulher? Como o corpo feminino é apresentado no conto? Vocês acreditam que essa tenha sido uma maneira de Ricardo disciplinar Raquel? Em seguida, o professor dará início às abordagens relativas à tipologia corporal e citará a existência de vários corpos, conforme define Elódia Xavier (2007). Após esses esclarecimentos, será observada, no conto, a presença de uma mulher que rompe um relacionamento que não lhe fazia feliz e por isso era detentora de um corpo liberado. No entanto, devido ao orgulho machista, o homem lhe aprisiona e acaba ceifando sua vida. Assim, promove-se importantes reflexões sobre situações do dia a dia em que a mulher é protagonista quanto à opressão e anulação, questionando sempre as normas de gênero impostas pela sociedade

OFICINA 02 (2 aulas)

Para essa oficina, o/a professor/a precisará providenciar cópias da atividade sobre os corpos apresentada a seguir, bem como da letra da música “Desconstruindo Amélia”, de Pitty. Além disso, ele/ela deverá escrever numa cartolina a letra da canção “Ai que saudade da Amélia”, composta por Mário Lago.

1º Momento:

Para dar início à segunda oficina, o/a professor/a iniciará uma discussão relembando a personagem Raquel, detentora de um corpo liberado, e na oportunidade, citará outros tipos de corpos, o invisível, o disciplinado e o imobilizado. O/A docente, então, deverá estimular um debate norteado pelas seguintes perguntas: Vocês conhecem alguém que detenha de um corpo disciplinado? Vocês mantêm contato com alguma mulher que vive sem sofrer alguma repressão, quer seja na família, no trabalho ou com os amigos? Como vocês esperam se encontrar daqui a alguns anos, enquanto homens e mulheres? Dando continuação, o/a professor/a perguntará sobre o que seja uma coisa invisível e a relacionará com mais um tipo de corpo: o invisível, marcado por sua anulação no convívio social. Em seguida, o/a pesquisador/a dará início às abordagens relativas à tipologia corporal e citará a existência de vários corpos, conforme define Elódia Xavier (2007). Além das explicações do/a professor/a, será aplicada uma atividade (Anexo II) a fim de elencar as características que se direcionam para cada tipo de corpo.

Após essa tarefa, será solicitado aos grupos que façam uma tarefa multimodal com desenhos, que segundo eles sejam representações dos corpos disciplinado, imobilizado, invisível e liberado. Após terminarem, as equipes irão expor os desenhos e justificarão suas escolhas, debatendo as semelhanças e diferenças existentes entre os trabalhos dos grupos.

2º Momento:

Após a discussão gerada pelas perguntas anteriores, o/a professor/a perguntará se eles já ouviram a música “Ai que saudade da Amélia” (Anexo III), composta por Mario Lago e Ataulfo Alves, que deverá ser escrita em cartolina e fixada no quadro. A música foi escolhida por oportunizar um debate sobre a formulação de uma mulher perfeita, nomeada de Amélia, como vê-se no trecho a seguir.

“Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Não vê que eu sou um pobre rapaz

Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo o que você vê, você quer
Ai meu Deus que saudade da Amélia
Aquilo sim que era mulher”

O/A docente, então, levantará alguns questionamentos: Como é essa Amélia? O que ela representa em nossa sociedade? Espera-se que o grupo chegue à conclusão que essa figura seja símbolo da dominação e submissão feminina.

Em seguida, será entregue uma cópia da música “Desconstruindo Amélia” de Pitty (Anexo IV), a qual traz uma mudança de comportamento da mulher, que se transforma num ser independente e que pode ocupar o mesmo espaço que o homem ocupa na sociedade, assumindo assim, um corpo liberado, como visto na passagem abaixo:

“Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar
Filho dorme, ela arruma o uniforme
Tudo pronto pra quando despertar

O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume esquecia-se dela
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
Todo dia, até cansar
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa,
Assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Nem serva, nem objeto
já não quer ser o outro
hoje ela é um também”

Os/As alunos/as ouvirão a música e tentarão identificar na letra como essa personagem Amélia está sendo desconstruída, como sugere o próprio título. Em grupos, os alunos discutirão sobre a letra da música e debaterão sobre os seguintes pontos que estarão expostos no quadro: Quem fala na música? Qual a postura assumida por essa mulher? Em que momento se percebe uma mudança de comportamento? Que sentimentos são transmitidos com a desconstrução da Amélia? Qual (quais) tipo (s) de corpo (s) podemos identificar na canção?

Com a análise e discussão propostas, pretende-se estabelecer, com a turma, a compreensão dos conceitos de corpos estabelecidos por Elódia Xavier (2007).

2.4. A etapa da leitura: uma leitura colaborativa para o texto literário

OFICINA 03 (2 aulas)

Serão necessárias para a oficina 03 cópias das narrativas “Verdadeira história de um amor ardente”, “Para que ninguém a quisesse” e “A Moça Tecelã”.

1º Momento

Inicialmente será apresentada aos/às alunos/as a biografia da autora dos contos que serão trabalhados. O/A professor/a perguntará se os alunos conhecem Marina Colasanti ou se pelo menos, já ouviram falar na autora. Após as respostas, os alunos serão indagados sobre a escolha exclusiva de obras com autoras (Marina Colasanti e Lygia Fagundes Telles) e não autor. Serão, posteriormente exibidas algumas das obras de Marina Colasanti e o momento histórico em que foram escritas.

2º Momento: Para o primeiro contato com as obras, professor inicialmente mostrará as coletâneas de onde foram retiradas, com todos os elementos paratextuais, como capa, contracapa, dentre outros, os quais segundo Cosson são “instrumentos facilitadores” (2011, p.61), pois normalmente apresentam relevantes informações para a interpretação do texto. Em seguida, distribuirá cópias dos contos entre os alunos para que seja feita uma leitura silenciosa, acompanhada de uma em voz alta, com expressividade e entonação, respeitando sua vez. Para que a turma se sinta motivada, o professor poderá propor um brinde a quem apresentar melhor performance na leitura. Para essa oficina serão trabalhados os contos “Verdadeira história de um amor ardente”, “Para que ninguém a quisesse” e “A Moça Tecelã”.

É importante ressaltar que ao final de cada leitura, os/as alunos/as e professor/a deverão participar de reflexões coletivas sobre os contos e expor para toda a turma, a partir de uma leitura colaborativa, suas impressões sobre o enredo, a tipologia corporal encontrada nos contos e o que mais os chamou a atenção nos textos, a partir dos casos vividos pelas personagens femininas em relação à forma como a narrativa foi construída.

OFICINA 04 (2 aulas)

“Sem asas, porém” e “É a alma, não é” serão trabalhados na oficina 04. Portanto, serão imprescindíveis cópias dessas narrativas para distribuir com os/as alunos/as.

1º Momento: Os grupos continuarão a leitura dos dois contos restantes e farão suas próprias observações.

2º Momento: O/A professor/a intervirá no debate e observará, junto a eles, aspectos relacionados à dominação masculina e à submissão feminina e os questionarão sobre isso com as seguintes perguntas: Vocês percebem nas narrativas a violência doméstica? Que situações dos contos podemos considerar como violência de gênero? Quais tipos de violência essas mulheres sofreram? Como todos esses textos literários tratam da violência doméstica? Espera-se, portanto, que mais uma discussão seja gerada na ocasião. E é por meio deste, nessa etapa, que os alunos deverão observar a relação entre mundo real e ficção, e o quanto que a arte se aproxima da realidade. As obras serão analisadas no tocante aos aspectos estéticos e em relação à abordagem sobre o tema em evidência.

3º Momento: Para finalizar a fase de leitura, individualmente, os alunos responderão a um questionário (Anexo V) sobre os enredos trabalhados nas últimas oficinas. Foram elaboradas treze questões subjetivas que demandavam a compreensão dos textos literários, tanto dos aspectos estéticos, como do tema em evidência, conforme observa-se a seguir nas primeiras perguntas da atividade. As respostas contidas nos questionários serviram de estudo para a análise dos resultados, a qual serviu para a observação da ampliação do horizonte de expectativas dos/as sujeitos/as participantes da pesquisa.

1. Releia alguns fragmentos do conto “Para que ninguém a quisesse”. Em seguida, responda à questão.

"... **mandou** que descesse a bainha..."

"...**exigir** que eliminasse os decotes..."

"... **permitindo** que fluísse em silêncio..."

- Qual a intenção da autora ao escolher os verbos destacados?

2. Em certo momento do conto acima, “uma fina saudade” começa a apontar nos dias da personagem masculina. No entanto, o narrador apresenta ao leitor que não era saudade da mulher, mas do desejo que sentira por ela. Como você entende a saudade sentida por esse homem?

Apesar de os textos escolhidos para essa etapa serem carregados de simbologia e às vezes, considerados por muitos leitores de Colasanti, um tanto difíceis de serem interpretados, os textos literários escolhidos para essas oficinas foram acolhidos pelos/as alunos/as do 9º ano de forma altamente proficiente. Os textos e as respectivas discussões geradas impressionaram os/as alunos/as, os/as emocionaram e provocaram sem dúvida uma discussão sobre o eixo temático da referida proposta, com busca na formação do/a leitor/a, através de uma reflexão sobre os problemas sociais. Nesse ângulo, Gomes assevera que “o ensino de literatura pode ser explorado como um convite à leitura de diferentes coleções de textos que debatam temas voltados para os Direitos Humanos, com o fim do preconceito racial e de gênero/sexo e da violência doméstica, entre tantos outros” (2014, p. 25). É para esse caminho, portanto, que a leitura colaborativa se orienta nesta pesquisa.

2.5. A etapa da pós-leitura: o resultado das reflexões coletivas

OFICINA 05 (1 AULA)

Para tal, o/a professor/a necessitará de computador e Datashow, bem como estar com as imagens já selecionadas, que devem configurar a luta das mulheres na sociedade, bem como o preconceito vinculado a elas e promovido muitas vezes pelos meios de comunicação

1º Momento: O/A professor/a deverá indagar ao corpo discente se os meios de comunicação fazem divulgação da violência doméstica. Caso a resposta seja afirmativa, perguntar de que forma. Além disso, pode perguntar se já viram casos de violência doméstica sendo exibidos na televisão, por exemplo. Um considerável debate foi desenvolvido nesse momento e os/as alunos/as puderam perceber o quanto que a mídia deturpa a imagem da mulher e a apresenta como sendo um objeto de desejo, além de corroborar com as normas sobre os gêneros impostas pelas relações sociais.

2º Momento: Algumas imagens (Anexo VI) serão exibidas, as quais constituem uma intertextualidade com as histórias lidas e que estão ligadas à discriminação contra a mulher, como exemplo disso as expostas abaixo, para que os alunos se atentem para os problemas associados à violência praticada contra as mulheres na sociedade em geral, bem como à luta dessas mulheres que sofrem esse tipo de situação. Temos, dessa forma, uma prática de ensino voltada para os problemas contemporâneos. Nesse sentido se desenvolverá um processo de

interpretação interdisciplinar, feito por meio da busca de conhecimento de outras ciências, para que haja a compreensão do texto literário.

Imagem 6 – A luta feminina



Imagem 7 – O preconceito na mídia



OFICINA 6 (2 AULAS)

No intuito de desenvolver essa oficina, o/a professor/a deverá ter baixado previamente o *livroclip* da obra "A Cartomante", de Machado de Assis, bem como um tutorial sobre o *Movie Maker*. Esses vídeos podem ser reproduzidos com auxílio do Datashow ou da televisão.

1º momento:

Neste momento, o/a professor/a deverá explicar aos alunos que, para a culminância das oficinas, eles terão que construir *livroclip* recontando as histórias lidas em sala. Para terem noção do que seja esse gênero, assistirão a um *livroclip* da obra "A Cartomante", de Machado de Assis, e em seguida vídeo com um tutorial um sobre a produção desses objetos, o qual explica

sobre o uso do software a ser utilizado, o *Movie Maker*. É importante destacar que esse *software* foi selecionado como instrumento didático, devido ao fato de propiciar uma significativa motivação nos envolvidos para participarem dos momentos de interação e aprendizagem, a partir da exposição de experiências e saberes adquiridos. Nesse sentido, pretende-se “desenvolver novas formas de ensinar e aprender, em razão das exigências postas pela contemporaneidade” (FREITAS, 2010, P. 340).

Os *livroclips*, um gênero simultaneamente textual e digital, corresponde a produções audiovisuais que se caracterizam como híbridas, tanto pelo fato de serem preparadas por meio de uma mistura de linguagens (verbais, não-verbais, sonoras) ou seja, pela associação de imagens, música, legendas e textos, quanto por serem a junção das linguagens digital e literária. Como fundamentação para essa explanação Gomes foi referenciado, visto que o mesmo afirma que

Esse gênero digital é marcado pela multimodalidade e exige multiletramentos para que possa ser realizado. Ele é construído com texto, imagens, vídeos e músicas. A linguagem audiovisual do livroclip ressalta sua condição de texto híbrido. Quando usado para divulgar uma obra já conhecida, funciona como uma moldura digital do livro, sendo constituída de animação, fotos, imagens, trechos do texto e dados do autor. (GOMES, 2017, p. 39)

Assim, através da produção de vídeos, permitiu-se a “recriação dos sentidos do texto literário” (GOMES, 2017, p. 37), o que permite, ainda de acordo com esse autor, “quebrar a rotina do uso do texto literário como pretexto para atividades objetivas” e assim, “passamos a valorizar o leitor como um sujeito atuante” (2017, p. 37).

2º Momento:

Divididos em cinco grupos, cada um desses responsável pela produção de um *livroclip*, eles deverão organizar em seus próprios cadernos um roteiro para suas produções, com tempo do vídeo, passagens que estarão escritas, trilha sonora, bem como deverão ter uma noção de quais imagens utilizarão.

3º Momento:

O/A professor/a os/as levará ao laboratório de informática da escola, onde, os grupos farão a pesquisa das imagens para compor suas produções audiovisuais.

OFICINA 7 (2 AULAS)

Para essa oficina é necessário que se tenha acesso a computadores, nos quais tenha instalado o programa *Movie Maker*. Além disso, para o momento de avaliação das oficinas serão necessárias cópias do questionário a ser aplicado.

1º Momento:

O professor convidará os alunos para irem ao laboratório de informática, onde, deverão fazer a edição dos *livroclips*, os quais deverão conter as imagens e os trechos já escolhidos anteriormente, bem como algum posicionamento deles acerca do intertexto da violência doméstica.

Por ser uma fase que requer tempo além do horário das aulas, foi preciso a professora e o corpo discente se disponibilizarem em outros horários. Além disso, os/as alunos/as também buscaram algumas imagens pelos seus telefones móveis, devido à possibilidade de adequarem suas pesquisas à sua realidade e ao tempo em que estivessem livres. Pode-se observar que esse trabalho além de promover o prazer pela leitura literária, impulsionou a capacidade de criação e imaginação dos/as participantes, além de instigar a interação e o diálogo nas aulas de Língua Portuguesa. Após a produção dos *livroclips*, os/as alunos/as os apresentaram no pátio da escola, como um momento de culminância das oficinas.

2º Momento:

Para finalizar o trabalho, foi elaborado este questionário avaliativo (Anexo VII), com perguntas predominantemente objetivas, onde esses/as alunos/as puderam apontar suas impressões sobre aquele trabalho, com o qual foi feita mais uma análise quantitativa e qualitativa, por meio de gráficos e questionamentos. Tal questionário serviu, sobretudo, para constatar o quanto que esta pesquisa proporcionou momentos de reflexão sobre o preconceito no qual a mulher está envolta em nossa sociedade, a qual segundo os/as mesmos/as deve ser ampliada a outras turmas, devido à sua importância, quanto a não aceitação das normas de gênero.

2.6. Roteiro de Leituras

Inseridas no contexto do movimento feminista que o Brasil vivia na época, algumas escritoras decidiram demonstrar através da literatura seu apoio à luta pelos direitos da mulher. Dentre elas, destaca-se Marina Colasanti, nascida em 1937 na cidade de Asmara, capital da

Eritreia, reside hoje na cidade do Rio de Janeiro. Seu primeiro livro data de 1968 e é intitulado *Eu sozinha*. Atualmente contam-se mais de cinquenta publicações no Brasil e no exterior, dentre obras de poesia, contos, crônicas, livros para crianças e jovens e ensaios com variadas temáticas, dentre as quais, literatura, o feminino, a arte, questões sociais, amor. Devido seus significativos trabalhos tornou-se uma das mais premiadas escritoras brasileiras, ganhadora de vários prêmios da Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil. Suas obras possuem um significativo conteúdo literário, com narrativas que remetem constantemente ao simbolismo e às metáforas, e personagens que dão espaço à figura feminina, ao passo que denunciam as práticas de violência física e simbólica que, envolvidas por valores machistas, são, há muito tempo lançadas contra as mulheres, e por esse motivo, podem ser consideradas instrumento de reflexão para toda sociedade.

Pretende-se, diante de tal premissa, refletir sobre os papéis que homens e mulheres exercem na sociedade, a partir da análise comportamental de personagens dos contos de Marina Colasanti, com base nas questões ideológicas, resultando o que é estético em cultural, e também ideológico. Para tanto, os textos literários propostos nesta dissertação trazem narrativas com conteúdos que permeiam os aspectos sociais e ao mesmo tempo, carregam uma proposta artística, que convidam o leitor a pensar nos problemas sociais e possibilitam, portanto, questionamentos acerca das representações tradicionais das identidades de gênero no contexto familiar, com o objetivo de reduzir comportamentos preconceituosos, dentro e fora do espaço escolar. Faz-se necessário destacar ainda que os contos escolhidos para a leitura constituem “um espaço de reflexão sobre a identidade feminina” (GOMES, 2014, p. 71), além de reforçarem a desconstrução de imagens, por meio da participação de um leitor colaborativo.

Nessa concepção as questões de gênero serão pautadas na abordagem feita pela escritora Elódia Xavier (2007) sobre as representações do corpo em seu livro *Que corpo é esse? O corpo no imaginário feminino*, que estuda a significação deste como lugar de inscrições sociais, políticas e culturais. A seguir há um estudo das representações feitas nos enredos dos contos “Para que ninguém a quisesse”, “Verdadeira história de um amor ardente”, “A moça tecelã” e “Sem asas, porém” presentes no livro *Um Espinho de Marfim e outras histórias* (2012) e “É a alma, não é” contemplado na obra *O Leopardo é um Animal Delicado* (1998), ambas as coletâneas da escritora Marina Colasanti. Essa abordagem enfocará, de tal modo, o corpo feminino na literatura brasileira e servirá de aporte para os/as professores/as desenvolverem esta proposta de leitura.

O corpo disciplinado

Os contos “Para que ninguém a quisesse” e “Verdadeira história de um amor ardente” são uma fiel representação da violência simbólica, praticada por meio do menosprezo e da anulação da figura feminina em seus respectivos contextos. Em “Para que ninguém a quisesse” não há personagens identificadas por nomes próprios, apenas a indicação de que são homem e mulher e suas reflexões têm início logo no título, pois não se sabe ainda a quem se referem os pronomes “ninguém” e “a”, descobertos logo após a leitura. A narrativa tem início com a voz do narrador explicando o motivo da atitude obsessiva e dominadora do homem em relação à esposa:

“Porque os homens olhavam demais para sua mulher, mandou que descesse a bainha dos vestidos e parasse de se pintar. Apesar disso sua beleza chamava a atenção, e ele foi obrigado a exigir que eliminasse os decotes, jogasse fora os sapatos de saltos altos. Dos armários tirou as roupas de seda, das gavetas tirou todas as joias. E vendo que, ainda assim, um ou outro olhar viril se acendia à passagem dela, pegou a tesoura e tosquiu-lhe os longos cabelos” (p. 80)

Diante da passagem acima, várias observações importantes podem ser feitas quanto às figuras feminina e masculina. Um marido exigente, impulsionado pelo ciúme e pelo medo de perder sua esposa, exige que esta deixe de usar tudo aquilo que remete a sua autenticidade e que possivelmente chamará a atenção de outros homens. Vê-se aí uma ideia de pertencimento, a mulher como objeto de seu uso. “Com essas exigências, verifica-se a violência de gênero sendo algo naturalizado e assimilado, parte das regras familiares” (GOMES, 2016, p. 156).

Após tirar da esposa tudo que lhe pertencia, “agora podia viver descansado” (p. 80). No entanto, a mulher perde sua identidade, e “mimetizada com os móveis e as sombras” (p.80), temos a reprodução de uma “corporalidade psíquica anulada, uma vez que é definida pela negatividade, pela ausência” (XAVIER, 2007, p. 56) e por punições mediante comportamentos não aceitos por essa figura possessiva. Porém, esse homem começa a sentir saudade, não da mulher e de sua própria identidade, “mas do desejo inflamado que tivera por ela” (p. 80).

E foi a partir dessa nostalgia que ele “[...] lhe trouxe um batom. No outro dia um corte de seda. À noite tirou do bolso uma rosa de cetim para enfeitar-lhe o que restava dos cabelos” (p.80). Todavia, a mulher desiste de si, não queria mais ficar bonita, “[...] nem pensava mais em lhe agradar” (p. 81) e a rosa que lhe foi dada, desbotou sobre a cômoda, remetendo ao amor que acabou, tanto pelo homem, como por si própria, numa relação que “reforça que o descontrole masculino, nasce do direito de posse do corpo feminino” (GOMES, 2016, p. 156).

Assim como no conto acima, a personagem central de “Verdadeira história de um amor ardente” também é exemplo de corpo padronizado, quando sua criação advém exclusivamente

de um desejo. Após ser construída por um homem que procura uma companhia para acabar com sua profunda solidão, essa personagem feminina é mais uma vez, representação do domínio exercido pela figura masculina e a marca de uma mulher que usa do silêncio. “Em loja especializada adquiriu grande quantidade de cera, corantes, e todo o material necessário [...], e logo trancado à noite, começou a moldar aquela que preencheria seus desejos”. No trecho o narrador faz questão de destacar o material utilizado para a construção daquela mulher, constatando, que se é inventada a partir de cera, ela é um ser sem vida, sem vontade e sem luz própria. No entanto, o homem a fez tão elegante e suave, que por muito tempo a dedicou um amor profundo, mas, que ao apagar de uma luz, começou “ele a cansar-se de tanta docilidade” e um tédio começou a se infiltrar entre eles.

Nesse sentido Elódia Xavier afirma que “A descoberta do corpo como objeto e alvo do poder suscitou uma teoria geral do adestramento, no centro da qual reina a noção de docilidade” (XAVIER, 2007, p. 58) e, por isso, são impostos ao corpo limites, obrigatoriedades ou proibições, os quais aparecem no conto no momento em que o homem põe fogo na trança da mulher e esta vai queimando sem pressa. Após atingir seus anseios, ele se desfaz dela, pois toda aquela beleza que lhe fora projetada inicialmente, não atingia mais suas expectativas. Essa força simbólica, exercida contra o “corpo disciplinado” e dócil, é definida como uma maneira de exercer poder sobre o corpo. Importante lembrar que em ambos os contos acima as mulheres são representadas por personagens sem identidades, imersas em uma situação de submissão e em nenhum momento projetam algum diálogo com a personagem masculina das respectivas narrativas.

O corpo liberado

O próximo enredo a ser analisado é “A Moça Tecelã”, considerado um conto de fadas contemporâneo, com grande agregação de valores, a partir dos quais podemos promover uma rica discussão sobre o ter um amor em detrimento de sua liberdade. Nesse panorama, a moça tecelã é o retrato de várias mulheres de nossa sociedade, pois representa a mulher independente, que luta por seus objetivos, porém quando algo as incomoda não silencia, nem aceita atitudes que tentem provocar sua anulação.

Desse modo, o conto apresenta uma protagonista que cria tudo de acordo com suas necessidades e anseios, através da arte de tear, atividade com a qual mais se identificava. No entanto, passado algum tempo essa livre moça começou a sentir-se sozinha e “pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado” (p. 12) e rapidamente, começou a tecer aquele

que seria a solução para sua solidão. Não imaginava a moça que esse homem não atenderia às suas expectativas, visto que, à medida que ela pensava em solidificar uma vida a dois, com filhos e assim encontrarem a felicidade juntos, o rapaz tecido por ela somente pensava em adquirir bens materiais e riqueza, tais como uma casa melhor, depois um castelo “que fosse de pedra com arremates em prata” (p. 13), além de aprisioná-la num quarto da torre mais alta do castelo, fazendo-lhe outras exigências, que só comprovava a existência de um homem autoritário e egoísta, que queria isolar aquela mulher para que ninguém soubesse da sua arte de tear, assim como fazem alguns maridos que enclausuram suas esposas a fim de não atrair outros olhares, nem entrar em contato com outras pessoas, problema tão recorrente em nossa realidade.

Mediante tais acontecimentos, a tecelã vai percebendo as atitudes repressivas de seu companheiro, adversas do que ela tinha idealizado e “sua identificação com o tão desejado marido passa a ser oposta à sua posição inicial”, conforme sustenta Gomes em seu artigo *Leitura Interdisciplinar e Estudos Culturais* (2009), no qual o autor debate sobre as questões de gênero nesse conto “A Moça Tecelã”. Em decorrência disso, e em busca de uma mudança de vida, ela assume uma postura emancipatória, quando finalmente, contesta a autoridade masculina, a qual se encerra em um movimento contrário à sua criação e que resulta no destecer daquele e de tudo que lhe pertencia. Livre da opressão com que convivera durante algum tempo, a moça tecelã representa, assim, um corpo liberado, que apesar de sozinha tornou-se livre novamente, estando assim centrada e equilibrada (XAVIER, 2007).

A narrativa seguinte, “Sem asas, porém”, também rompe com estereótipos traçados pela sociedade e, nesse sentido, desmitifica a ideia de que todo homem é forte, invencível e provém o sustento da família e de que as mulheres são, com prioridade, submissas e cuidadoras da casa e da família. A trama é um retrato do rompimento com uma realidade vivida há tempos e a protagonista é, portanto, portadora de um corpo liberado e transgressor, que rompe com a violência psicológica e constrói novas atitudes e posicionamentos diante da vida.

Narrado em 3ª pessoa, o conto relata a história que acontece numa aldeia, onde “às mulheres não era permitido comer carne de aves – não fossem as asas subir-lhes ao pensamento” (p. 115), pois assim, a visão delas ao encarar o mundo mudaria. O conto inicia apresentando uma mulher que vive imposta por essa proibição, a de comer aves, mas que logo depois, pelo fracasso de seu marido de não conseguir capturar outro alimento a não ser uma ave, ela passa por um processo de transgressão e assume uma nova condição. Aves “representam também a alma porque voam e voar significa se libertar do mundo terreno” (Dicionário de Símbolos). Assim, as aves configuram sua superação e libertação e, portanto, a busca por sua identidade feminina. O corpo liberado, como símbolo de ruptura com o sistema

patriarcal é desenhado por essa personagem e “típico da pós-modernidade, como muito bem declara Bauman, que recusa uma identidade fixa, investindo na mobilidade identitária, admitindo a ambivalência como parte do processo libertário” (XAVIER, 2007, p. 187).

Apesar de inicialmente ela ser apresentada como a mulher que “só olhava para as coisas quando precisava olhá-las” (p. 115), e se não precisava olhar para o céu não levantava sua cabeça, aos poucos a mulher assume um processo de inquietação e vai se conscientizando da necessidade de mudar (“e olhava como se precisasse”) e segue em direção à quebra dos obstáculos vividos até então: “Demorando-se, olhou primeiro adiante. Adiante de si. E adiante daquilo que tinha diante de si” (p. 116). E mesmo sem ninguém dar atenção a seus movimentos, o que retrata um descaso diante de sua transgressão, ela finalmente olha para o céu. “E assim um dia aquela mulher para qual ninguém olhava olhou para o céu” (p. 117) e com o movimento de erguer a cabeça seu “pescoço pálido, protegido da luz por tantos anos de cabeça baixa” (p.117) aparece, um símbolo das marcas da opressão de anos, da qual estaria se libertando.

“De pé, a mulher olhava. E continuou olhando até que as aves empalideceram na distância.”, e mesmo com o vento que batia em sua roupa ela não voou, mas “saiu andando para a frente, sempre para a frente, rumo ao Leste” (p. 117), numa caminhada ininterrupta, rumo ao rompimento da figura masculina e da construção de sua identidade, o que, sem dúvida, se faz por toda vida, com “a libertação da inércia dos costumes tradicionais, das autoridades imutáveis, das rotinas preestabelecidas e das verdades inquestionáveis” (XAVIER, 2007, p. 174).

Seu título, portanto, remete a ideia de que apesar de aquela mulher reconhecer sua necessidade de sair daquela situação de anulação na qual estava enquadrada, ela ainda não tinha voado, nem adquirido asas, ou seja, ela refletiu sobre sua condição, porém não conseguiu libertar-se dela, talvez pelas convenções sociais, reflexão essa que já designa, diante do contexto em que vivia, uma grande conquista, uma liberação, portanto, do corpo.

O corpo imobilizado

Finalizando a análise dos contos, “É a alma, não é” retrata, de uma maneira bastante simbólica, a rotina que se instalou na vida da protagonista Marta e de seu marido, que se torna fator determinante para o desgaste desse casamento. Essa constatação vem, portanto, de uma notícia vista no jornal, a qual falava sobre uma libélula que tinha sido presa no âmbar para retirada do DNA, a quem ela própria se comparava, ao dizer que “uma mosca presa no âmbar, isso é meu casamento”, o que certamente evidencia um senso de inferioridade de si própria, pois já não bastasse comparar-se à libélula anteriormente, agora falava em mosca, que em um sentido figurado, como na expressão “mosca morta”, remete a uma pessoa entediante, sem

atrativos. Essa “ideia de prisão (...) remete à imobilidade” (XAVIER, 2007, p. 83), característica peculiar à Marta e que configura sua identidade feminina de tal modo.

No entanto, tal comparação só foi feita pela mulher, pois a leitura de seu marido atentava-se exclusivamente para a libélula, da qual os cientistas retirariam um minúsculo fragmento para que assim pudessem reproduzir o inseto. Na ocasião, Marta faz uma analogia a sua vida e por instantes pensa na possibilidade de os cientistas ressuscitarem seu casamento, ideia rapidamente encerrada quando a mesma se conscientiza que isso seria impossível.

As ações que constituem a narrativa compreendem o tempo entre a saída do marido para trabalhar e sua volta no final do dia, quando encontra a mulher sentada na poltrona “que já conhece o feitio do seu corpo” (p.10), diante da qual, sempre distraída, assiste à televisão, o que demonstra uma alienação perante a realidade que vive.

Tal conto mostra-se como uma ótima oportunidade para promover debates com os alunos sobre “o corpo imobilizado”, o qual se caracteriza pela anulação em suas relações. Além disso, é um corpo marcado pela acomodação, como refletido por Marta, que se dispendo a pensar sobre sua vida, presa naquele “âmbar de gesso” como a própria cita, e pensando nas condições que seu casamento tinha assumido, nenhuma atitude é tomada pela personagem para mudar sua situação. É ainda o retrato de muitos casais que alimentam um casamento aparentemente feliz, “mas puído pelo uso como certos colarinhos que já não têm pano por dentro, mas mantém por fora uma quase integridade, um casamento que todos diriam bom, embora sem asas sem voos, incrustado pelos anos em sua própria história” (p.8), sem diálogo e interação entre ambas as partes, como sugere o momento da chegada do marido à casa, quando a mulher o indaga sobre seu dia “e sem ouvir a resposta volta-se para a televisão” (p. 10), dando, assim, continuidade a uma condição de imóvel diante do que a perturbava há tempos. Marta é ainda uma personagem relacionada ao corpo invisível, devido a sua invisibilidade perante seu marido. Seu corpo se caracteriza pela anulação da presença física através da ausência de identidade.

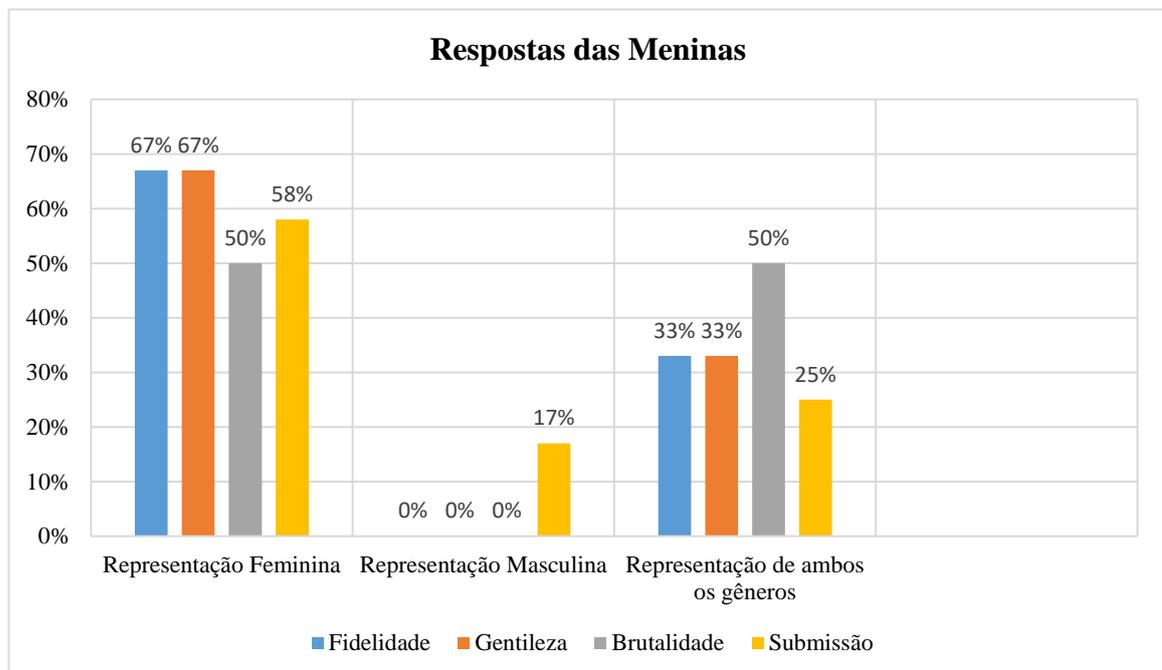
Finalizando este capítulo, serão apresentados os resultados provindos dessa proposta de leitura do texto literário, a partir da descrição das fases desenvolvidas, por meio de uma análise qualitativa e quantitativa, cujos resultados e efeitos serão expostos a seguir.

2.7. A análise dos resultados

Este tópico traz a análise das respostas dos/as alunos/as colhidas por meio de dados obtidos em alguns questionários e a partir das discussões realizadas nas aulas de Língua Portuguesa sobre as questões de gênero. Nesse intuito, é importante expor que os diagnósticos se basearam na exploração e na ampliação dos horizontes de expectativas do corpo discente, da turma escolhida para aplicação da proposta de intervenção, em relação a temática acima mencionada. Vale frisar que a turma é composta de 18 componentes, dos quais 12 são meninas e 6 são meninos, que representados em números percentuais temos 67% e 33%, respectivamente.

O primeiro objeto a ser avaliado é o questionário investigativo cujo enunciado indagava os/as alunos/as sobre quais elementos contidos ali poderiam representar uma mulher, um homem ou ambos os gêneros, segundo suas experiências diárias e concepções. Para isso, foram escolhidas as palavras *fidelidade*, *gentileza*, *brutalidade* e *submissão*, as quais serão analisadas quantitativamente e qualitativamente, segundo a opinião dos meninos e das meninas e expostas nos gráficos adiante.

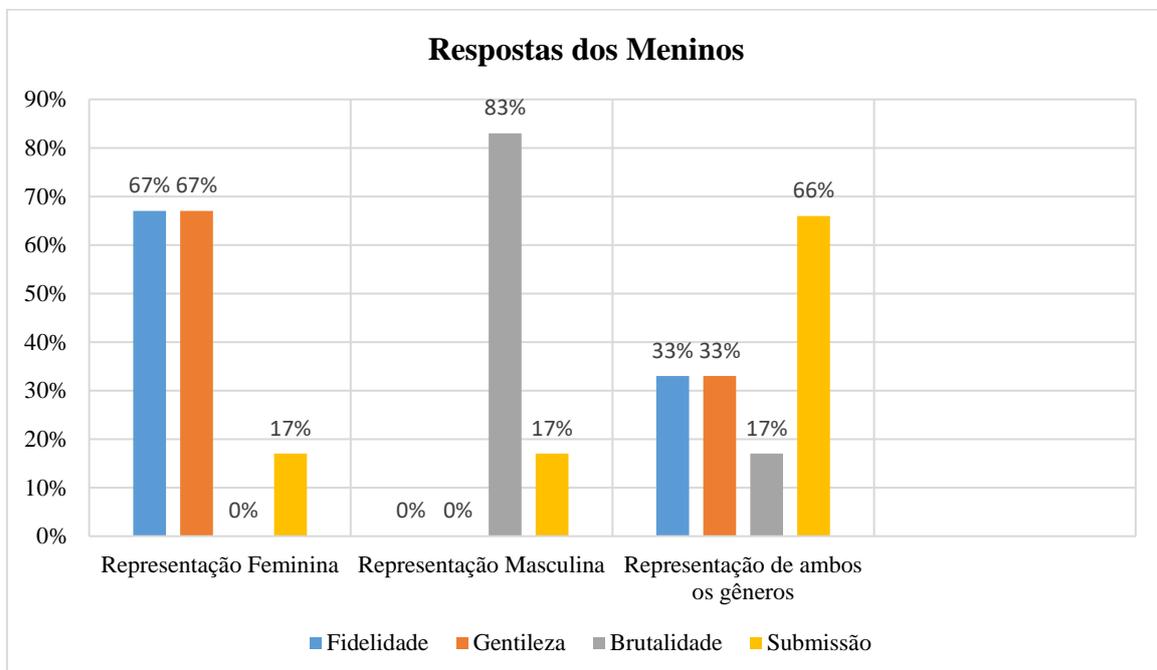
Gráfico 1: Representação atribuída pelas meninas



Tendo como base os dados descritos no quadro acima, podemos perceber que no contexto de vida das meninas, *fidelidade* e *gentileza* estão mais relacionados à identidade feminina, pois somente quatro delas, que corresponde a 33% do total de meninas, disseram que esses substantivos podem representar ambos os gêneros. Relacionamos a isso a existência de

uma educação ainda voltada para a valorização da virilidade desassociada desses elementos. Sobre *brutalidade* e *submissão*, duas palavras de teor negativo, as meninas as agregaram da seguinte forma: a primeira como representação tanto feminina, como de ambos os gêneros, o que reflete uma atitude menos naturalizadora, visto que normalmente relacionam *brutalidade* aos homens. *Submissão*, no entanto, com 58% das respostas direcionadas para a representação feminina e 16% apenas para a representação masculina, demonstra que mesmo com uma aparente mudança de concepção no dado anterior, as meninas ainda evidenciam um fato vivido por elas: mães, tias e avós que aceitam viver submissas a seus maridos, enclausuradas em suas casas, com responsabilidades direcionadas exclusivamente às tarefas domésticas. Os 25% encaminhados a ambos os gêneros já mostra um retrato da mudança de valores dentro dos lares que vem ocorrendo nos últimos tempos, nos quais já se veem mulheres que lutam pelo sustento da casa e dos filhos, e, portanto, os esposos submetem-se a essas. No entanto, as alunas disseram que nas casas que elas sabem que acontece esse tipo de situação, as mulheres não costumam inferiorizar os homens, o que não ocorre em situação contrária, evidenciando, dessa forma, uma realidade machista.

Gráfico 2: Representação atribuída pelos meninos



Assim como observado no gráfico anterior, os meninos também associam, na mesma proporção das meninas, *fidelidade* e *gentileza* ao universo feminino, o que ratifica marcas oriundas de uma educação regida de preconceitos. Os 33% que relacionaram a ambos também

já mostram uma mudança de postura com relação ao que a sociedade aceita como verdade: que homens “de verdade” nem são fieis, nem muito menos educados e gentis.

Compartilhando dessa mesma concepção machista, 83% dos meninos estabelece uma estreita relação da palavra *brutalidade* à identidade masculina, ou seja, a maioria deles se observam como pessoas que devem assumir uma postura ríspida e ignorante. Tal fato é, sem dúvida, uma forma de relacionarem o homem a atitudes violentas, como forma de afirmarem sua masculinidade.

A palavra *submissão*, no entanto, ganha uma nova representação. Enquanto que 58,3% das meninas disseram que essa seria uma representação feminina, se auto reconhecendo numa situação de subordinação, 66% dos meninos afirmaram que esse elemento é uma representação de ambos os gêneros. Isso nos prova que a educação recebida por esses meninos em suas casas está, paulatinamente, dando mais ênfase para a igualdade entre os gêneros feminino e masculino. Nesse cenário, homens e mulheres começam a ter os mesmos direitos e situações de dominação e servidão deixam de ser exclusivamente um problema feminino.

Seguindo a proposta de intervenção, a professora esclareceu aos/às alunos/as que tratariam sobre questões de gênero no desenrolar daquelas oficinas, sempre com foco no corpo feminino, relacionado à violência doméstica. A princípio, como forma de prepará-los/las para a fase de leitura, a turma foi dividida em dois grupos e para a ocasião havia dois desenhos de corpos fixados no quadro da sala para cada grupo: um de um corpo feminino e outro de um corpo masculino. Seguindo a dinâmica, os grupos retiraram de uma caixa pedaços de papéis nos quais continham escritas algumas situações do dia a dia e que eles teriam que fixá-las nos corpos de acordo com o que acham serem realizadas por homens ou mulheres. Caso eles considerassem alguma atividade como apta a ambos os gêneros, deveriam colocá-la entre os desenhos. As atividades contidas na caixa eram lavar roupa, cuidar das crianças, jogar videogame, jogar futebol, lavar o carro, ser gerente de uma empresa, dentre outras. As respostas entre os dois grupos foram algumas vezes adversas, o que provocou entre eles bastante inquietação e o desejo de contestá-las. Dessa forma, a tarefa permitiu a percepção do horizonte de expectativas que esses/as alunos/as apresentavam sobre os dois gêneros.

Após essa tarefa, vários questionamentos foram levantados pela professora, que assumiu um papel de mediador no debate: Por que “jogar futebol” foi destinada ao corpo masculino? Por que o grupo colocou “lavar o carro” para os homens e “lavar roupa para as mulheres? Qual perfil de mulher vocês criaram com essas atividades? E qual o de homem? Vocês gostariam de modificar alguma coisa? Por quê? As mulheres e os homens com os quais vocês convivem desempenham atividades semelhantes ou diferentes a essas? Com isso, uma discussão foi

levantada sobre as questões de gênero e os/as alunos/as foram, paulatinamente, observando, as mudanças que vêm ocorrendo em relação ao comportamento de homens e mulheres, bem como puderam observar o preconceito e o machismo ainda existentes em nossa sociedade no que diz respeito à figura feminina, os quais, muitas vezes, são geradores de casos de violência doméstica.

Atividades como “ensinar o dever ao filho” e “trabalhar fora de casa” foram destinadas a ambos os gêneros, enquanto que “cozinhar” e “cuidar das crianças” foram direcionadas apenas às mulheres, evidenciando que apesar de o corpo discente já acrescentar novas representações para a construção da identidade feminina e masculina, a maioria das respostas ainda são reflexo de uma educação que valoriza a independência dos homens e a submissão feminina, além da sobrecarga das mulheres, pois mesmo trabalhando fora, terão que realizar as tarefas domésticas ao chegar em suas casas, enquanto que os homens deverão somente que descansar.

Pôde-se observar, portanto, que mesmo atualmente, os/as alunos/as ainda carregam consigo as marcas da educação que lhes são passadas por várias gerações, desde os/as avós, até seus pais e suas mães, em seu convívio familiar. Durante a atividade, uma menina da turma discorreu que suas cores favoritas, desde criança, eram azul e amarela, e relembrou as festas comemorativas na escola, como por exemplo dia da criança e dia do estudante, quando a professora levava lembrancinhas e que ela sempre ganhava a de cor rosa, pois as azuis eram confeccionadas somente para os meninos e isso sempre foi motivo de descontentamento para ela. Contou-nos também que nunca tinha comentado com ninguém, pois caso contrário todos ficariam zombando dela. Nesse sentido, como vimos com Louro, a escola sempre foi uma das responsáveis pela naturalização das diferenças entre os gêneros.

Percebeu-se também, que as posturas preconceituosas incomodam a maioria das alunas, o que demonstra uma vontade de modificar essa realidade. Sobre isso, o que mais chamou atenção nessas atividades foi “ser gerente de uma empresa”, pois um dos meninos da turma falou que era uma tarefa direcionada somente a homens, pois mulheres não tinham capacidade para isso, e que ele já tinha vivenciado de perto uma situação dessas, na qual uma mulher só conseguiu gerenciar uma escola porque seu marido interveio e a ajudou. Todas as meninas ficaram indignadas com a posição dele e isso gerou uma discussão muito produtiva, pois as meninas tentaram convencê-lo de que aquela mulher não teria conseguido levar sua empresa adiante por algum motivo particular, e não por somente ser mulher.

Depois desse debate, foram levantadas algumas questões sobre as atividades que aqueles/as alunos/as desempenhavam em suas casas, bem como os papéis de seus pais e de suas mães. Uma grande parte deles/as falou que as mulheres eram as principais responsáveis pelas

tarefas domésticas, tanto as próprias alunas, como as irmãs dos meninos e as mães. Quase todas as meninas chegaram a dizer que preferiam estar na escola, pois em casa só lhe restavam realizar tarefas domésticas com suas mães, enquanto que seus irmãos ficavam apenas com o celular, jogando e navegando na internet, ou ficavam na calçada conversando com os amigos. Além disso, a maior parte delas disseram que suas mães trabalhavam como donas de casa e que seus pais trabalhavam fora para o sustento da família. Dos seis meninos da turma, somente um falou que ele e seu pai ajudavam a mãe nas atividades domésticas, mas que, no decorrer do dia, a maior parte dessas tarefas ainda eram realizadas pela matriarca, o que já evidencia um sinal de mudança, mesmo que pequena ainda. Foram observações bastante importantes nesse momento, pois eles puderam observar como essas questões são naturalizadas em nosso cotidiano, não apenas em nossa casa, mas também na escola. O horizonte de expectativa desses/as alunos/as foi explorado e visto, na maioria das vezes, como uma reprodução dessas instituições que nos regem durante toda a nossa vida.

Dando continuidade e com o objetivo de explorar o conhecimento de mundo dos/as alunos/as, propondo uma reflexão do intertexto da violência contra a mulher, o professor, introduziu a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06) na aula a fim de embasar a discussão através de uma temática legislativa (GOMES, p. 278, 2015). Para isso, as carteiras foram dispostas em círculo e algumas perguntas foram lançadas aos/às alunos/as: Vocês já tinham ouvido falar na Lei Maria da Penha? Vocês já ouviram falar em casos de agressões a alguma mulher? Alguns/Algumas deles/as disseram que já tinham visto na televisão algo sobre a lei, mas que não sabiam ao certo sua função; outros/as sabiam para que servia, mas não sabiam a origem do nome e ainda outros/as disseram que nunca tinha ouvido falar acerca da lei. Na ocasião, a professora levou um panfleto apresentando uma breve história dessa normatização legislativa. Um dos alunos o leu em voz alta para todos/as os/ colegas de classe, os quase ficaram impressionados com a narrativa sobre Maria da Penha. Após esse momento, a professora promoveu uma discussão e reflexão com os mesmos, sobre alguns aspectos relacionados à lei, através da leitura de alguns artigos legislativos. Foi um momento bastante proveitoso, depois do qual algumas alunas falaram sobre casos de violência doméstica, dentre eles, o de uma amiga em comum a elas que havia casado há alguns meses e que sofria constantemente com as agressões de seu companheiro. Elas ainda falaram que essa menina dizia que jamais contaria sobre aquela situação a seus pais, pois eles poderiam o denunciar.

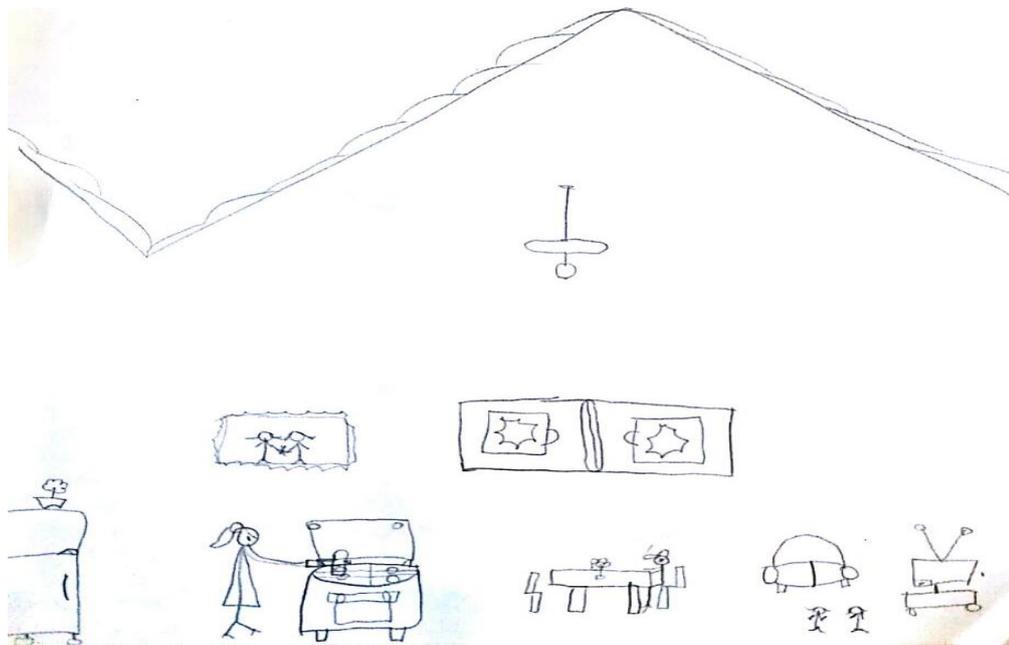
Em seguida, a docente perguntou se eles/as já tinham lido algum texto literário que tratava desse assunto, os quais responderam que não. As meninas ainda disseram que pouco liam, e quando faziam isso escolhiam os romances com casos de amor; e os meninos, por sua

vez, tinham raro interesse pela leitura, exceto dois deles que sempre liam as narrativas fantasiosas de *Harry Potter*. Nesse momento, pode-se perceber a inclinação do público feminino em escolher histórias românticas e o público masculino em optar por histórias de aventura, pois se esse por acaso fizesse a mesma escolha que aquele, certamente seria motivo de chacota. É nesse sentido que essa prática se propõe a observar essas situações e refletir junto do corpo discente sobre uma possível desmistificação daquilo que acreditamos ser verdade, construindo assim um debate sobre as desigualdades de gênero. Finalizando essa oficina, com o auxílio da TV e do Datashow, a turma assistiu ao videoclipe do conto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles. Antes dessa exibição, a professora apresentou a autora e perguntou se eles/as a conheciam, os quais disseram que não e então, a educadora, resumidamente, fez uma breve exposição sobre a vida e obra daquela.

Ao assistirem ao vídeo, os estudantes ficaram impressionados com tamanha frieza do personagem Ricardo e desde então, já começaram a demonstrar aversão à situação narrada. A professora então fez algumas perguntas: O que vocês acharam da atitude desse homem? O que o impulsionou a agir dessa forma? Ele deveria ser punido? Se sim, como deveria ser sua punição? Vocês já ouviram falar de casos em que o homem enciumado preparasse alguma punição à mulher? Um dos alunos, na ocasião, disse-nos que aquilo era um absurdo, pois nenhum homem poderia tirar a vida de uma mulher, independente do que tivesse ocorrido antes. No entanto, como são seres carregados de uma educação familiar, muitas vezes tradicional e machista, alguns também rebateram ao questionamento do colega e tentaram justificar a atitude do homem: “ele foi trocado por causa de dinheiro, isso para um homem é feio demais e essa foi a forma que ele encontrou de não ficar ‘por baixo’, diante dos amigos”, “ele foi muito frio, mas ela também foi errada e quem procura acha”. Em um momento de pré-leitura, foram observações importantes, pois pudemos levantar algumas considerações. Em seguida, a professora introduziu a abordagem sobre os corpos, de maneira sutil, a partir de perguntas, tais como: Como o corpo feminino é apresentado no conto? Vocês acreditam que essa tenha sido uma maneira de Ricardo disciplinar Raquel? A maioria dos/as alunos/as disseram que sim, mas uma das alunas também contribuiu para o debate e falou que como Raquel tinha acabado o relacionamento por não querer estar com aquele homem, ela também poderia estar num momento de superação, de rompimento com aquilo que lhe incomodava. A partir de então, em uma oficina seguinte, a pesquisadora deu início às abordagens relativas à tipologia corporal e citou a existência de vários corpos, conforme define Elódia Xavier (2007). Na ocasião, foi realizada uma atividade com eles/as a fim de elencar as características que se direcionavam para cada corpo. Tal exercício foi bastante produtivo, pois através dele tornou-se possível conhecer

os tipos de corpos, segundo a teoria de Xavier (2007), cujo livro *Que corpo é esse?* foi mostrado aos/as alunos/as, assim como uma rápida apresentação da autora em questão. Assim, foi retomado o debate sobre a personagem Raquel e o grupo concluiu que ela era detentora de um corpo liberado e que sua morte teria sido consequência dessa sua condição. A compreensão da tipologia corporal foi uma das coisas que mais chamou atenção, pois eles/elas entenderam facilmente e sempre que iam fazer alguma análise, seja na fase da leitura, seja na pós-leitura, sempre faziam referência a esse ponto, mesmo sem a mediação da professora. Depois disso, os/as alunos/as, em grupos, fizeram representações desses corpos através de desenhos. O que evidenciou mais uma vez, o entendimento acerca da tipologia discutida, como evidenciam as imagens abaixo.

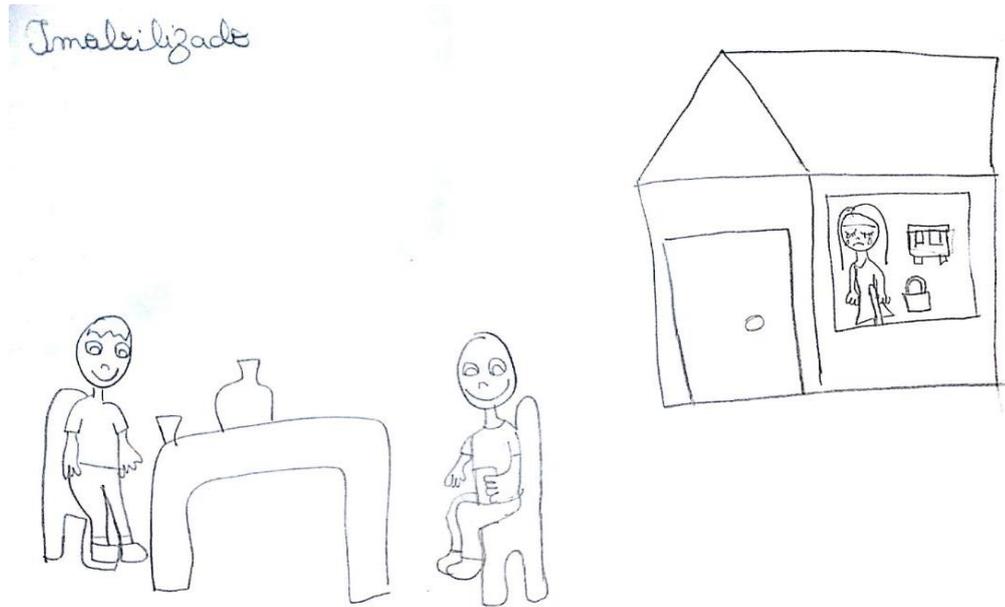
Imagem 8: Representação do corpo disciplinado



Fonte: acervo pessoal da autora

Na imagem 8 observa-se a representação de uma mulher em seu habitat diário, aqui determinado pela casa com os afazeres domésticos, disciplinada pelas normas sociais.

Imagem 9: Representação do corpo imobilizado



Fonte: acervo pessoal da autora

A imagem 9, a qual representa o corpo imobilizado, traz uma situação cotidiana vivida por essa triste mulher: o enclausuramento dentro da sua própria casa, enquanto que seu marido se encontra fora do ambiente familiar, bebendo com um amigo.

Desse modo, os desenhos feitos pelos/as alunos/as podem ser considerados neste trabalho como arquétipos dos corpos trabalhados em sala de aula, visto que permitem facilmente o entendimento das características observadas em cada tipo de corpo.

Na sequência, a próxima oficina se deleitou na análise das músicas *Ai que saudade da Amélia*, composta por Mário Lago e *Desconstruindo Amélia*, de Pitty. No entanto, inicialmente, a professora contextualizou a oficina anterior e relembrou os tipos de corpos que tinham visto.

Foi colocado um cartaz no quadro com a letra da primeira canção. A professora pediu que fizessem uma leitura silenciosa e depois fez algumas perguntas a eles/as sobre como seria aquela mulher e sobre o que ela representava em nossa sociedade. A turma respondeu, com base em sua subjetividade, que Amélia era uma boa mulher e companheira, pois nunca pedia nada a seu marido e sempre o entendia. No entanto, quando a professora interveio na análise, começaram a perceber que essa mulher, era símbolo da submissão e dominação masculina. Disseram que até então não tinham percebido essa outra face, mas que acharam superinteressante. Foi a partir da análise dessa música que eles começaram a expandir seus horizontes, à medida em que as oficinas eram aplicadas.

O primeiro contato com a outra música foi surpreendente, pois adoravam a cantora Pitty e isso gerou muito entusiasmo para participar da aula. Nesse sentido, o lúdico pode propiciar aos/às leitores/as escolares o gosto pela leitura, assim uma metodologia de leitura baseada no lúdico é uma forma positiva de trabalhar com o texto literário (ROUXEL, 2014, p. 31). Em grupos, os/as alunos/as debateram sobre a postura desconstruída pela mulher e os comportamentos que estavam sendo mudados, como símbolos de luta pela igualdade e rompimento com o autoritarismo que a oprimia na sociedade. Além disso, eles observaram os tipos de corpos que detinha essa mulher no decorrer da letra. A reação das meninas foi interessante: ora pareciam identificar-se com as privações que elas ou alguém da família passavam e demonstravam inquietação e às vezes revolta, ora a comparavam essa Amélia a alguma pessoa que vivenciou transformações semelhantes a esta. Uma das alunas lembrou de uma prima, que ela disse ter transformado seu corpo em liberado, assim como na música, pois vivia enclausurada fazendo os afazeres domésticos e um dia, separou-se de seu esposo e foi continuar sua faculdade, que tinha abandonado por conta do casamento. Já os meninos, como estão em situação confortável diante disso tudo, apenas reconheceram que as meninas realmente sofrem muito preconceito e alguns concordaram “que essas coisas deveriam mudar, pois já estamos no século XIX”.

Para dar início à fase da leitura, foi apresentada aos/às alunos/as a biografia da autora dos contos que serão trabalhados, Marina Colasanti. A professora então, perguntou se alguém a conhecia. Todos disseram que nunca tinham ao menos escutado falar, mas se mostraram bastante curiosos em relação ao conteúdo dos contos. Na ocasião, foram exibidas algumas das obras de Marina Colasanti e o momento histórico em que foram escritas, a partir do qual foram considerando aquelas obras como uma forma de luta pelos direitos femininos e pela igualdade. Posteriormente, os/as alunos/as foram indagados/as sobre a escolha exclusiva de obras com escritora (Marina Colasanti) e não escritor e alguns/as deles/as conseguiram entender, justificando que aquela seria mais uma forma de valorizar as mulheres. As narrativas escolhidas foram: “Verdadeira história de um amor ardente”, “Para que ninguém a quisesse”, “Moça Tecelã”, “Sem asas, porém” e “É a alma, não é”, que foram lidas e analisadas nessa mesma ordem, cujos conteúdos transmitem problemas sociais da vida real, mais especificamente a violência doméstica, física ou simbólica. Para o trabalho com todas as narrativas, eles foram orientados, primeiramente, a fazer uma leitura silenciosa, e em seguida uma em voz alta, com expressividade e entonação. Para que os alunos se sentissem motivados, a professora propôs um brinde àqueles que apresentassem melhor performance durante essa atividade. Logo após a leitura de todos os contos, a professora exercia um elo de mediação entre obras e alunos/as, por

meio de debates e reflexões, onde esses evidenciavam suas impressões sobre o enredo, a tipologia corporal encontrada nos contos e o que mais os tinha chamado a atenção nos textos, a partir dos casos vividos pelas personagens femininas, em relação à forma como as narrativas foram construídas. A fim de realizar essa tarefa, foi distribuída, uma cópia do respectivo texto que seria trabalhado, para cada aluno/a.

O primeiro texto lido foi “Verdadeira história de um amor ardente”. Nesse contato inicial eles/elas tiveram uma certa dificuldade em entendê-lo. No entanto, após as observações que a educadora fez junto deles/as, os/as mesmos/as puderam perceber a existência de uma mulher esculpida e moldada como se fosse um verdadeiro objeto para uso daquele homem, quando se observou uma postura ainda mais crítica durante a leitura. É válido registrar aqui que o conto que mais os/as chamou a atenção e os deixaram admirados foi “Para que ninguém a quisesse”, pois, apesar de possuir um teor ficcional, é uma das narrações que mais se aproxima da realidade, segundo a qual o homem tira de sua mulher tudo aquilo que a torna mais bonita, como joias e roupas, por exemplo, para que não atraísse nenhum olhar que não fosse o dele. Esse conto os causou indignação e uma das alunas começou a chorar, pois segundo ela, tinha uma tia na família que por proibição do esposo, não podia ir à academia, nem usar vestidos que não fossem abaixo do joelho, o que lhe gerava bastante tristeza, pois sabia que sua tia vivia infeliz, presa às ordens desse homem. Em ambas as narrativas, os/as alunos/as observaram a existência de personagens disciplinadas e submissas.

Interessante lembrar que ao lerem “A Moça Tecelã”, fizeram uma associação deste com “Verdadeira história de um amor ardente”, pois perceberam que são semelhantes quanto à criação de um/a companheiro/a em um momento em que os protagonistas sentem-se sozinhos, mas diferentes quanto ao tipo de corpo que as mulheres possuíam, pois enquanto naquele último a mulher é queimada quando não mais satisfaz os desejos do homem, em “A Moça Tecelã”, a mulher desfaz uma situação que não mais lhe agrada, assumindo desse modo um “corpo liberado”, que se desprende das opressões e exigências de seu marido que fora por ela criado.

Os dois últimos enredos trabalhados em sala de aula e em outra oficina foram “Sem asas, porém” e “É a alma, não é”, os quais demandaram do corpo discente agregado às atividades uma maior atenção, devido ao fato de serem textos mais longos e mais carregados de elementos simbólicos. Para esses contos foram necessárias além da leitura silenciosa e em voz alta, uma outra, realizada pela professora. Apesar das dificuldades em interpretá-los, aos poucos foram observando a tipologia dos corpos presentes em ambos, bem como o poder do homem nas relações familiares. Em relação ao primeiro, perceberam inicialmente que as asas se referiam à liberdade e que o título se justificava pelo fato de aquela mulher, mesmo consciente

da necessidade que tinha de sair da situação de submissão, ainda continuou vivendo naquelas situações, devido talvez às convenções sob as quais vivia na aldeia. Em relação à segunda narrativa, disseram logo que descrevia um problema bastante recorrente atualmente: casais que viviam de aparência perante a sociedade, pois não tinham um relacionamento sadio dentro de suas casas, sem comunicação alguma entre eles e a presença de uma mulher que vivia como se fosse apenas uma serva do homem. Ainda observaram nessa mulher um sentimento de acomodação, por aceitar aquela vida, mesmo que a fazendo infeliz, cabendo-lhe assim, um “corpo imobilizado”.

Segundo os/as alunos/as esse conto pode ser comparado ao que tinha sido lido anteriormente, pois disseram que ambas as mulheres perceberam suas condições de submissas e sobre isso refletiram, mas não se esforçaram para mudar o contexto de existência delas. No entanto, mesmo diante disso, consideraram a personagem de “Sem asas, porém” como detentora de um “corpo liberado”. Para finalizar essa fase, os/as alunos/as responderam a um questionário, a partir do qual, foi possível observar a ampliação do horizonte de expectativa desses/as alunos/as. Da mesma forma, as respostas obtidas e expostas nas imagens a seguir demonstram que os/as participantes compreenderam as narrativas, bem como suas temáticas.

Imagem 10: Questão referente ao conto “Para que ninguém a quisesse”

Vamos refletir sobre os contos de Marina Colasanti trabalhados em sala de aula!

1. Leia alguns fragmentos do conto “Para que ninguém a quisesse”. Em seguida, responda à questão.

“... mandou que descesse a bainha...”

“...exigir que eliminasse os decotes...”

“... permitindo que fluísse em silêncio...”

- Qual a intenção da autora ao escolher os verbos destacados?

É de que essas palavras está uma certa intenção de comando, ordem ou seja aquele homem mandava na mulher.

Fonte: acervo pessoal da autora

Imagem 11: Questão referente ao conto “Verdadeira história de um amor ardente”

5. Segundo a tipologia corporal de Elódia Xavier, estudada em sala, que tipo (s) de corpo (s) a personagem feminina desse conto detém? Retire trechos do texto que exemplifiquem sua resposta.

Imobilizado. Era uma dama de malmeço silêncio. Começou ela a empalar-se, tornando-se em manchas.”

Fonte: acervo pessoal da autora

Tais posicionamentos acima evidenciam um entendimento sobre a tipologia corporal, assim como comprovam uma receptividade à linguagem utilizada pela autora nas obras por meio de um repertório crítico. Por meio da leitura colaborativa realizada, os/as alunos/as puderam observar a relação entre mundo real e ficção, e o quanto que a arte se aproxima da realidade. Nesse sentido, os textos foram analisados no tocante aos aspectos estéticos e em relação à abordagem sobre o tema em evidência.

Para dar abertura à fase que sucedeu a leitura e interpretação dos contos de Colasanti, a docente levou para a sala algumas imagens que foram projetadas com o auxílio do Datashow, as quais constituíam uma intertextualidade com as histórias lidas e que estavam ligadas à discriminação contra a mulher, para que os/as alunos/as se atentassem para os problemas associados à violência praticada contra as mulheres na sociedade em geral. Antes de projetá-las, a professora indagou sobre a opinião deles/as em relação à divulgação da violência doméstica que os meios de comunicação faziam. Eles/as falaram apenas que já tinham visto alguns casos em novelas e que às vezes assistiam a alguma propaganda com campanhas pelo fim desse problema. No entanto, ao mostrar algumas imagens carregadas de preconceito, começaram, através da mediação da professora, também a ter consciência do quanto que a mídia, um instrumento que colabora para a formação da mentalidade das pessoas, também compartilhava de ideias bastante intolerantes em relação às mulheres, com seu poder de persuasão. Os/As alunos/as passaram a perceber que as propagandas de diversos produtos carregavam consigo uma intenção maliciosa quanto à afirmação de que as mulheres são a representação perfeita de “rainhas dos lares” e de seres domesticados. Desse modo, poderiam passar a não considerar como verdade absoluta tudo aquilo que seja veiculado pelos meios de comunicação. Conveniente citar que para a compreensão da primeira imagem foi indispensável o auxílio da professora, já as outras eles/as rapidamente assimilavam o conteúdo criticamente e formulavam sozinhos suas concepções acerca do assunto, o que ocasionou um debate muito produtivo na respectiva oficina. Para descrição da análise nesta etapa do TCF, foram serão selecionadas as imagens a seguir, sobre as quais serão apresentadas as reflexões realizadas pelos/as sujeitos/as envolvidos/as.

Imagem 12: A representação feminina na mídia



Imagem 13: A mulher como objeto de consumo



Na imagem 17 as reflexões geraram acerca da menina que é educada desde criança para exercer as tarefas domésticas, apesar do surgimento de uma nova geração feminina, que também possui novas obrigações fora do lar.

Na imagem 18 a turma questionou a existência constante de uma figura feminina nas propagandas de cerveja, e chegaram à conclusão que isso se deve ao fato de que as mulheres são sempre mostradas como objeto de desejo e consumo, sem que seja agregado algum valor construtivo em relação a sua existência.

As oficinas seguintes tratarão da fase em que foram produzidos os *livroclips*, nas quais foi possível alcançar um grande envolvimento do corpo discente, visto que a maioria tem grande interesse e facilidade em manusear as tecnologias digitais, como celular e computador. No entanto, um dos grupos não possuía a menor habilidade e a professora precisou ensiná-lo noções básicas para aquela tarefa. Primeiramente assistiram a um *livroclip* da obra “A Cartomante”, o que os chamou bastante atenção. Em seguida acompanharam um vídeo com um tutorial sobre a produção desses objetos, o que os incentivou positivamente para que na aula seguinte iniciassem a produção dos roteiros e das escolhas imagéticas para composição de seus vídeos.

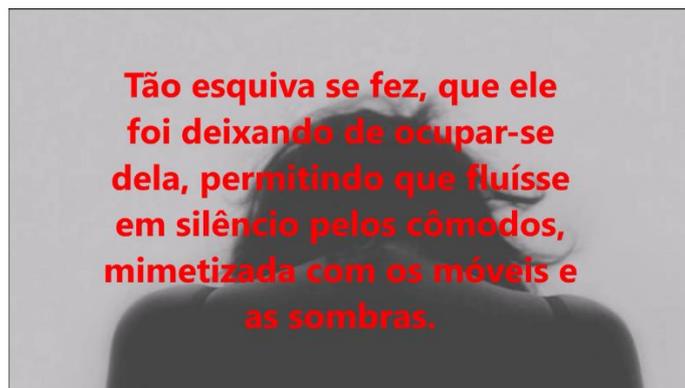
A fase de produção foi bastante trabalhosa e exigiu, tanto da professora como dos/as alunos/as, um trabalho realizado em horário contrário ao das aulas, pois foi uma tarefa repleta de detalhes a serem escolhidos e lapidados, como por exemplo, efeitos e tempo de execução das imagens. Certamente foi uma excelente oportunidade de se trabalhar a leitura literária no espaço escolar, perante a qual foi possível incentivar o prazer pelo ato de ler, bem como impulsionar a interação e criatividade. Os *livroclips*² elaborados pela turma demonstram que os/as alunos/as entenderam a proposta de produção digital, pois além de possuírem a qualidade de texto híbrido, observa-se neles a existência de um posicionamento crítico de seus autores acerca do assunto tratado nas narrativas, como pode-se ver nas imagens a seguir.

Imagem 14: Livroclip do conto “Para que ninguém a quisesse”



(Fonte: acervo pessoal da autora)

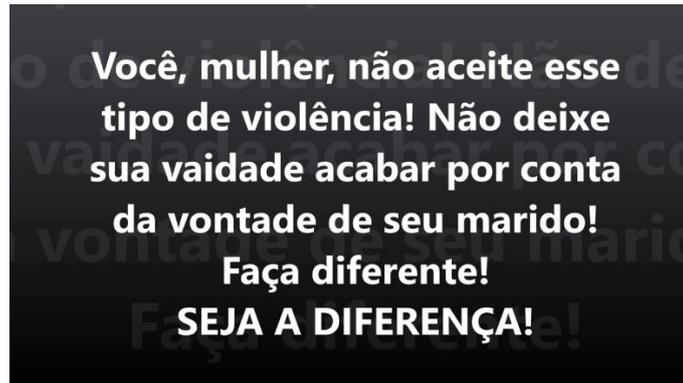
Imagem 15: Livroclip do conto “Para que ninguém a quisesse”



(Fonte: acervo pessoal da autora)

² Os *livroclips* produzidos pelos/as alunos/as estão no canal do Youtube “Livroclips Profletras - Itabaiana/SE”, disponíveis em <https://www.youtube.com/channel/UCWgEPJxUeGWJeFSi-n_kyA>.

Imagem 16: Livroclip do conto “Para que ninguém a quisesse”



(Fonte: acervo pessoal da autora)

Após a produção dos *livroclips*, foi organizada uma culminância para apresentação de todo trabalho, a qual aconteceu no pátio da escola e teve como público alvo a comunidade escolar, com a participação das turmas do 6º ao 9º ano. Na ocasião, os/as alunos/as mostraram seus trabalhos e expuseram seu posicionamento diante do que fora desenvolvido ao longo das oficinas, convidando também os que se faziam presentes a participarem das discussões. Um episódio de grande relevância nesse dia, foi o discurso do menino que na primeira oficina tinha dito que uma mulher não teria capacidade para gerenciar uma empresa, o qual, na ocasião, falou que independente de sermos homens ou mulheres, poderíamos ser aquilo que quiséssemos, pois ambos tinham a mesma capacidade. Foi surpreendente notar que todo o caminho percorrido surtiu impacto neles e que as aulas de Língua Portuguesa serviram para transformar essas concepções machistas. Para aprofundar o debate, uma delegada responsável por casos de violência doméstica foi convidada, no entanto, no dia anterior anunciou que precisaria ausentar-se por motivos de força maior. Diante do imprevisto, a professora conseguiu convidar um jornalista de um site sergipano, que promove campanhas de conscientização a favor dos direitos das mulheres nas redes sociais, o qual proferiu uma rica palestra, apontando dados e problemas enfrentados por essa classe tão discriminada em nossa sociedade. Além deste, tivemos como convidada uma mãe que nos contou um pouco sobre as agressões que sua filha sofreu com seu esposo, as quais infelizmente resultaram no falecimento daquela jovem, mostrando para aqueles jovens a importância de compartilhar com seus pais/mães os problemas enfrentados em suas vidas amorosas, bem como a necessidade de se denunciar esses casos, visto a existência de uma proteção legal mediante casos como esse.

No dia conseqüente à culminância, foi realizada uma avaliação, através de um questionário avaliativo e de uma conversa informal, onde esses/as alunos/as puderam registrar

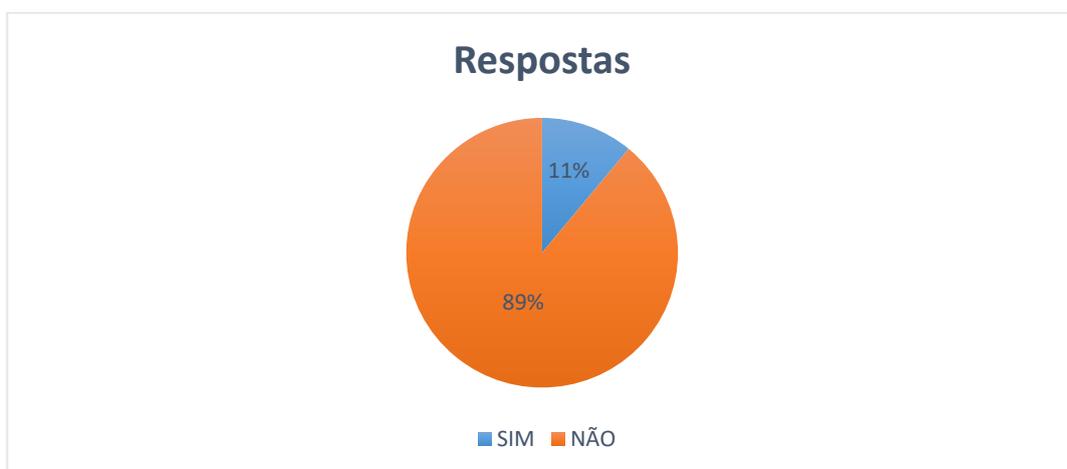
suas impressões acerca das oficinas, sobre a qual será feita mais uma análise quantitativa e também qualitativa. Para isso foram escolhidas algumas questões, que serão explícitas conforme demonstram os gráficos abaixo.

Gráfico 3: Você acredita que as oficinas desenvolvidas serviram par transformar sua visão sobre as questões de gênero?



Mediante tal diagnóstico, podemos considerar que as atividades tiveram um efeito extremamente positivo, que talvez a professora não tivesse imaginado que chegaria a tal resultado, mas que reflete a satisfação dos/as alunos/as durante as oficinas e a mudança nos conceitos formulados por eles/as, quando comparada a fase inicial à final.

Gráfico 4: Em sua visão, os gêneros podem determinar o tipo de atividade a ser desempenhada por uma pessoa?



Nessa perspectiva, concluímos que algumas opiniões construídas ao longo de sua vida, segundo as instituições sociais com as quais mantêm contato, permanecem intactas ou pouco mudaram, mesmo 100% tendo dito que as oficinas foram um elo de transformação de suas

concepções sobre as questões de gênero. Isso nos direciona, portanto, para a permanência da desigualdade de gênero, que tende a conservar-se nas relações. No entanto, isso não significa diminuir a importância da pesquisa, visto que, as discussões por si só sobre essa temática já são muito importantes para uma educação emancipadora.

Gráfico 5: Você acredita que esse trabalho poderia melhorar em algum momento?



De acordo com as respostas obtidas, foi possível entender o quão eles gostaram e acharam útil a proposta desenvolvida com eles. Aqueles que afirmaram que precisava melhorar, justificaram sua opção pois achavam que mais atividades como essas deveriam ser desenvolvidas em outras turmas, ou seja, acreditavam que o trabalho poderia ser ampliado.

Feitas essas análises, podemos afirmar que essas aulas foram marcadas por entusiasmo entre a turma, a qual participou ativamente de todas discussões, apresentando seus pontos de vista, bem como concordando ou discordando das opiniões expostas nos debates. Foi uma temporada em que a comunicação se fez ainda mais presente e por essas razões, as oficinas foram muito significantes no tocante às questões de gênero, pois mostrou-se como uma alternativa para que promovêssemos uma redução da discriminação contra a figura feminina no espaço escolar, bem como discutíssemos sobre a violência doméstica e os estereótipos que a sociedade designa como naturais ao corpo feminino e/ou masculino, direcionando esses/as alunos/as, através dessa, à busca da igualdade entre os gêneros. Além disso, essa prática de leitura possibilitou, sem dúvida alguma, a formação de leitores críticos, através de uma reflexão social para além da sala de aula, a qual teve como ponto de partida a colaboração do/a leitor/a para a construção do sentido desses textos literários, conforme defende Umberto Eco, e como ponto de chegada a ampliação do horizonte de expectativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer de toda a pesquisa, abordagens sobre a leitura estiveram presentes constantemente, visto que, segundo os autores elencados nesta dissertação, seja uma prática de extrema relevância para o desenvolvimento socioeducativo do aluno.

Este trabalho surgiu, portanto, das reflexões durante as aulas do Mestrado PROFLETRAS, a partir das quais concluímos que juntos, professores e escola, devem sempre buscar promover um ensino de qualidade, independente das condições e do contexto em que estejam inseridos. Nessa perspectiva, esta dissertação apresentou uma proposta de intervenção galgada nos princípios teóricos já citados, mediante os quais busca-se promover o contato com o texto literário, agregado aos multiletramentos. Assim, a professora pesquisadora teve a pretensão de colaborar para um ensino de Literatura inovador, com a inserção de uma concepção que ultrapassasse as técnicas escolares habituais, a fim de explorar a produção de sentidos, a criatividade e a interação entre participantes da pesquisa.

Além disso, o presente estudo possibilitou a formação de um leitor crítico por meio de suas leituras subjetivas e de seus conhecimentos prévios voltados para as questões de gênero, os quais foram valorizados e ampliados, ao longo das discussões decorrentes das leituras de Marina Colasanti, com apoio nas estratégias pedagógicas utilizadas, com o objetivo de estimular o respeito à voz do outro, como um exercício de cidadania, além de permitir a ampliação das “temáticas tradicionais do cânone escolar para abrir espaço para o debate sobre as representações da violência de gênero” (GOMES, 2014, p. 36). Quanto à leitura interdisciplinar agregada a essa proposta, Gomes justifica sua importância ao afirmar que ela “pretende deixar bem mais interessantes as aulas de literatura a partir do que fica nas margens do texto, pois o texto remete o leitor para fora da estrutura narrativa” (2009).

As oficinas planejadas para essa proposta de intervenção serviram, dessa forma, para impulsionar o estímulo à leitura de obras literárias, bem como tentar reduzir problemas envolvendo desrespeito à mulher, não apenas no espaço escolar, mas na sociedade em geral, por meio de momentos de reflexão e debates que estimulassem a conscientização dos/as alunos/as.

Em acréscimo a essa discussão, este TCF propôs uma inovada prática educativa, baseada no uso das novas tecnologias de educação e comunicação, como demanda do contexto contemporâneo. Para respaldar essa necessidade, além do uso dessas mídias digitais, o vídeo, foi sugerido como forma de recepção dos contos lidos pela turma, uma vez que “precisamos conciliar o uso do texto literário com os meios digitais, pois se trata de um processo de formação

do leitor, que faz parte da sociedade em rede” (GOMES, 2017, p. 36). Nesse sentido, os *livroclips* proporcionam uma produção audiovisual que requer criatividade, visto que as informações do texto escrito são retomadas de maneira inventiva por uma linguagem que combine sons, imagens e texto.

Dito isso e com base no que foi avaliado a partir das oficinas desenvolvidas, esta pesquisa, proporciona a possibilidade de professores de Língua Portuguesa integrar em uma só proposta os letramentos literário, cultural e digital, com a finalidade de expandir as alternativas didáticas para com a leitura literária nas séries finais do ensino fundamental, e consequentemente, construir um debate acerca das questões de gênero a fim de combatermos o preconceito tão intenso em nossa sociedade, em um trabalho que foque na participação ativa do corpo discente, onde estejam sempre presentes elementos tais como o diálogo e a cooperação, através de atividades que favoreçam o protagonismo dos/as estudantes. Assim sendo, essa proposta ultrapassa o simples consumo de obras literárias, visto que diante desse processo de letramento literário, “a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno” (COSSON, 2011, p. 47).

No entanto, mesmo este estudo apresentando resultados satisfatórios, caso outro/a professor/a tenha a intenção de aplicar a proposta de intervenção contida nesta dissertação, cabe-se esclarecer que existe a possibilidade de o/a docente adaptá-la a sua realidade e modificar algum elemento que entenda como necessário. Além disso, como foi dito pelos/as próprios/as alunos/as no questionário avaliativo, as atividades poderão ser expandidas para outras turmas, com a intenção de abranger um número maior de sujeitos envolvidos nas reflexões sobre as questões acima mencionadas.

REFERÊNCIAS

BECKER, Daniel. **O que é Adolescência**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

BORDINI, M.G.; AGUIAR, V. T. de. **A formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Alegre, 1988.

BUTLER, Judith. **Regulações de Gênero**. In: *Cadernos pagu* (42), janeiro-junho de 2014:249-274.

_____. **Judith Butler escreve sobre sua teoria de gênero e o ataque sofrido no Brasil**. Folha de São Paulo, 2017. Tradução: Clara Allain. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/11/1936103-judith-butler-escreve-sobre-o-fantasma-do-genero-e-o-ataque-sofrido-no-brasil.shtml>. Acesso em 25 nov. 2017.

CALVINO, Ítalo. Porque ler os clássicos. In: **Porque ler os clássicos**. Trad: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 9-16.

CEREJA, W. R. O dialogismo como procedimento no ensino de literatura. In: _____. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura**. São Paulo: Atual, 2005. cap. 5, p. 162-195.

CHARTIER, Roger. Morte ou transfiguração do leitor? In: **Os desafios da escrita**. Trad. Fulvia M. L. Moretto. – São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações com Jean Lebrun/ Roger Chartier; tradução Reginaldo Carmello Correa de Moraes** — [São Paulo]: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Editora UNESP, 1998.

CHIAPPINI, Lígia. Leitura e Interdisciplinaridade. In: _____. **Reinvenção da catedral: língua, literatura, comunicação: novas tecnologias e políticas de ensino**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 169-181.

COLASANTI, Marina. **Um espinho de marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 2012.

_____. **O leopardo é um animal delicado**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed. 1ª impressão. – São Paulo: Contexto, 2011.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e ZEICHNER, Kenneth M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 39-59.

DROID, Vitor. Livroclip - Machado de Assis “A Cartomante”. **Youtube**. 30 nov 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JUb5RhsaA1A>> Acesso em: 29 jan. 2018

ECO, Umberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

FREITAS, Maria Teresa. **Letramento digital e formação de professores**. Educação em Revista. Belo Horizonte. V.26, n.03, p. 335-352. Dez. 2010.

GENS, Armando. Literatura e ensino: “quem sabe ler enxerga melhor...”. **Pontos de Interrogação**, v. 6, n. 2, jul-dez., p. 161-178, 2016.

GOMES, Carlos Magno. **Leitura interdisciplinar e estudos culturais**. Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.

_____. **Leitura interdisciplinar da literatura infantojuvenil**. In: Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, v. 34, n.1, p. 17-22, Jan-Jun, 2012.

_____. Ensino de literatura: dos estudos de gênero à historiografia. In: **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 22, 2013, p. 31-45. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/downloads/revistas/1415579523.pdf> Acesso em: 04 jun. 2017.

_____. **Ensino de Literatura e Cultura: do resgate à violência doméstica**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014a.

_____. Letramento digital: o vídeo como recepção do texto literário. **Didática on-line: letramentos, narrativas e materiais**. Org. Maria Neide Sobral, Carlos Magno Gomes, Eliana Romão. Maceió: EDUFAL, 2017. p. 33-46.

JOUBE Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.

LAGO, Mario. **Ai que saudade da Amélia**. Composição de Ataulfo Alves e Mário Lago. In: A música brasileira deste século por seus autores e intérpretes. Faixa 1 (Pout-Pourri / 1973) Produtor: J. C. Botezelli (Pelão). São Paulo: SESC São Paulo, 2000. Disponível em: < <https://www.vagalume.com.br/mario-lago/ai-que-saudades-da-amelia.html> > Acesso em: 17 out. 2017.

LAJOLO, Marisa. Leitura-Literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução. In: SILVA, Ezequiel Theodoro, ZILBERMAN, Regina (orgs.). **Leitura: perspectivas Interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Pedagogias das sexualidades**. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

_____. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MENEZES, Meiryelle Paixão. **Caderno de leitura literária: a recepção pelo olhar de gênero.** p. 123. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede- PROFLETRAS) – Universidade Federal de Sergipe, 2015.

MENEZES, Matheus Ribeiro. Venha ver o pôr do sol. **Youtube**, 30 abr. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=enqyRKwiWXc>> Acesso em: 13 out. 2017.

MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. **Metodologia da pesquisa científica: Fundamentos Teóricos.** Unesp. São Paulo, 2012.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus. 2012.

_____. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias.** Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.12, p.13-21, maio/ago. 2004

PIETRANI, Anélia Montechiari. **Sobre literatura e ensino.** Interdisciplinar. Ano IX, v. 21, jul./ dez. 2014. Itabaiana/SE. p. 09-20.

PITTY. **Desconstruindo Amélia.** Composição de Pitty e Martin. In: Chiaroscuro. Faixa 7. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2009. Disponível em: <<https://www.vagalume.com.br/pitty/desconstruindo-amelia.html>> Acesso em: 17 out. 2017.

REZENDE, Neide Luzia de. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013. p, 7 - 18.

RIOLFI Claudia. ROCHA Andreza. CANADAS A. Marco. BARBOSA Marinalva. MAGALHÃES Milena. RAMOS Rosana. **Ensino de língua portuguesa.** São Paulo: Cengage Learning, 2014. – (Coleção ideias em ação / coordenadora Anna Maria Pessoa de Carvalho.)

ROJO, Roxane Helena R. & MOURA Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

_____, R. (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs.** São Paulo: Parábola, 2013.

ROUXEL, Annie; LANGLADE Gérard. Apresentação dos organizadores franceses. In: ROUXEL, Annie, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013. p. 19-24.

ROUXEL, Annie. Autobiografia de leitor e identidade literária. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: ROUXEL, Annie, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-83.

_____. Aspectos Metodológicos do Ensino da Literatura. Trad. Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia, et al. (orgs.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

_____. O advento dos leitores reais. Trad. Rita Jover-Faleiros. In: ROUXEL, Annie, et al. (orgs.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 191-208.

_____. Ensino de Literatura: Experiência Estética e Formação do Leitor. **Memórias da borborema 4**: discutindo a literatura e seu ensino. José Hélder Pinheiro Alves (Org.). Campina Grande: Abralic, 2014, p. 19 – 35.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação / Lucia Santaella. – São Paulo: Paulus, 2013. – (coleção comunicação)

_____. **As novas linguagens e a educação**. Plataforma do Letramento. 2014. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista/651/lucia-santaella-as-novas-linguagens-e-a-educacao.html> Acesso em: 06 jan. 2018

_____. Narrativas *on-line* e memória nas redes sociais. **Didática on-line**: letramentos, narrativas e materiais. Org: Maria Neide Sobral, Carlos Magno Gomes, Eliana Romão. Maceió: EDUFAL, 2017. p. 23-31.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura Literária na Escola. **Interdisciplinar**. Ano IX, v. 21, jul/dez. 2014. Itabaiana/Se. p. 21-33.

_____. Leitura na escola: textos literários e formação do leitor. Organizadoras: Rosa Gens, Leonor Werneck dos Santos, Georgina Martins. **Literatura infantil e juvenil na prática docente**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 2010. P. 39- 53.

SÍMBOLOS, Dicionário de. Significado dos símbolos e simbologia. **Aves**. Disponível em: <<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/busca/?q=aves>> Acesso em: 06 abr. 2017

SOBRAL Neide Maria, GOMES Carlos, ROMÃO Eliana. Cartografia. **Didática on-line**: teorias e práticas. / Org: Maria Neide Sobral, Carlos Magno Gomes, Eliana Romão. Maceió: EDUFAL, 2017. p. 11-22.

TAVARES, K.; BECHER, S; FRANCO, C. (Org.). **Ensino de leitura**: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011. Disponível em: <<http://www.lingnet.pro.br/pages/ebooks-lingnet.php>>. Acesso em: 2 abr. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 1986.

VALDINEI, Professor. Como usar o Movie Maker [Tutorial para iniciantes]. 01 jul 2017. **Youtube**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qYT6fKPs02M>>. Acesso em 20 set. 2017.

XAVIER, Antonio Carlos. **Educação, tecnologia e inovação**: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6004/4398>> Acesso em: 03 de abr. 2017.

XAVIER, Elódia. **Que corpo é esse?** O corpo no imaginário feminino. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2007.

ANEXO I

(Fonte: a pesquisadora)

Prezado aluno, estou realizando uma pesquisa e para isso preciso da sua contribuição. Solicito, deste modo, que responda este questionário e desde já agradeço sua participação.

QUESTIONÁRIO INVESTIGATIVO

Sexo: _____

Idade: _____

Ano: _____

Segundo suas experiências diárias e suas concepções, quais elementos a seguir podem representar uma mulher? Quais podem representar um homem? Ou quais dizem respeito a ambos os gêneros? Assinale um X para simbolizar sua opinião.

Elementos	Representação Feminina	Representação Masculina	Representação de ambos os gêneros
Vaidade			
Dependência			
Perdão			
Paixão			
Brutalidade			
Bondade			
Rapidez			
Emoção			
Submissão			
Equilíbrio			
Coragem			
Gentileza			
Cuidado			
Ambição			
Paciência			
Traição			
Vingança			
Fidelidade			

ANEXO II

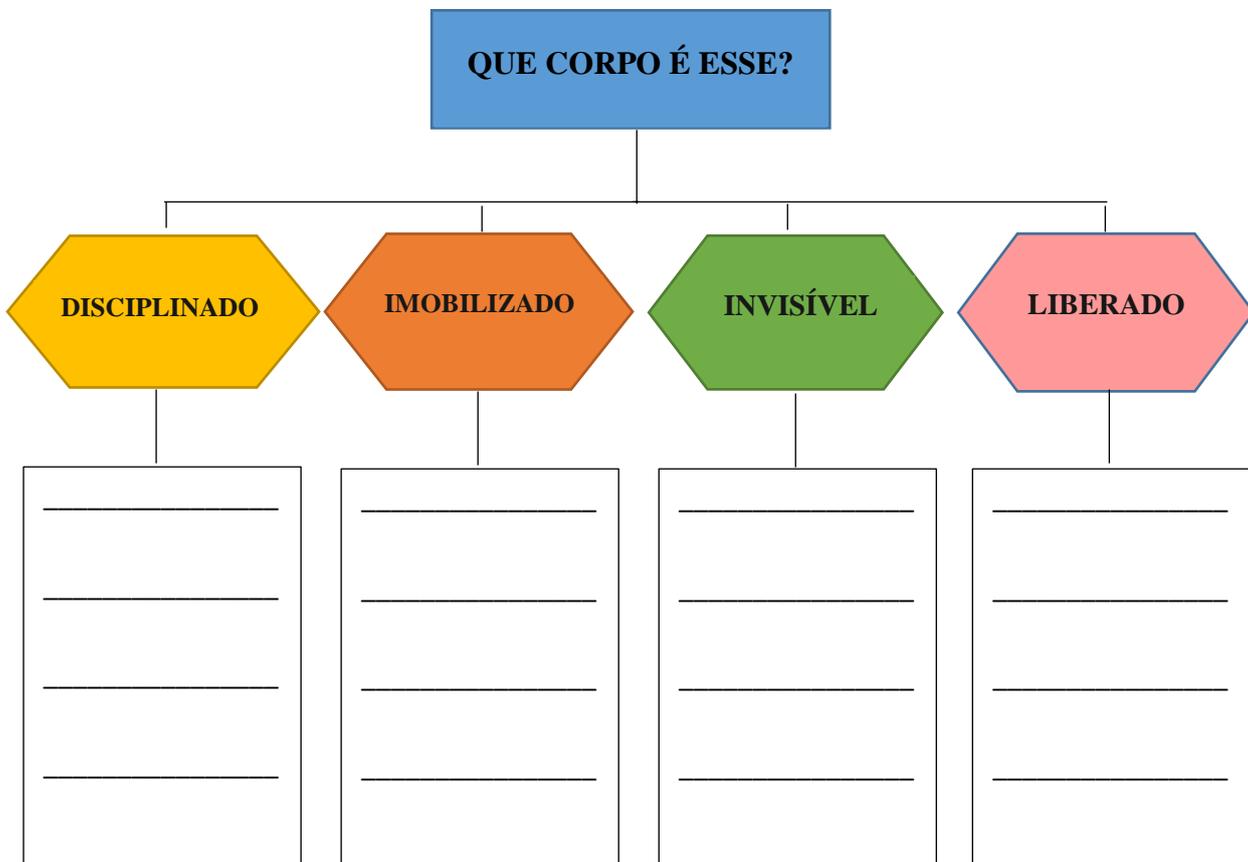
(Fonte: a pesquisadora)

Quem é Elódia Xavier?

Elódia Xavier é uma professora de graduação e da pós-graduação do Curso de Letras na UFRJ, que coordenou o grupo de Trabalho A Mulher na Literatura. Além disso, é uma das fundadoras do Núcleo Interdisciplinar de Estudos da Mulher na Literatura.

- A quais corpos você relacionaria as palavras abaixo?

DISCIPLINA	DESPREZADO	EQUILIBRADO	ANULAÇÃO	LIVRE DE OPRESSÃO
SERENO	SEM IDENTIDADE	SUBMISSÃO	PREVISÍVEL	OBEDIÊNCIA
IMÓVEL	PRESO	ACOMODAÇÃO	LIBERTAÇÃO	REPRIMIDO



ANEXO III

“Ai que saudade da Amélia” (Mario Lago/ Aaulfo Alves)

Nunca vi fazer tanta exigência
Nem fazer o que você me faz
Você não sabe o que é consciência
Não vê que eu sou um pobre rapaz

Você só pensa em luxo e riqueza
Tudo o que você vê, você quer
Ai meu Deus que saudade da Amélia
Aquilo sim que era mulher

Às vezes passava fome ao meu lado
E achava bonito não ter o que comer
E quando me via contrariado dizia
Meu filho o que se há de fazer

Amélia não tinha a menor vaidade
Amélia que era a mulher de verdade

ANEXO IV**“Desconstruindo Amélia” – Pitty**

Já é tarde, tudo está certo
Cada coisa posta em seu lugar
Filho dorme, ela arruma o uniforme
Tudo pronto pra quando despertar

O ensejo a fez tão prendada
Ela foi educada pra cuidar e servir
De costume esquecia-se dela
Sempre a última a sair

Disfarça e segue em frente
Todo dia, até cansar
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa,
Assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Nem serva, nem objeto
já não quer ser o outro
hoje ela é um também

A despeito de tanto mestrado
Ganha menos que o namorado
E não entende o porquê
Tem talento de equilibrista
ela é muitas, se você quer saber

Hoje aos trinta é melhor que aos dezoito
Nem Balzac poderia prever
Depois do lar, do trabalho e dos filhos
Ainda vai pra night ferver

Disfarça e segue em frente
Todo dia, até cansar
E eis que de repente ela resolve então mudar
Vira a mesa,
Assume o jogo
Faz questão de se cuidar
Nem serva, nem objeto
já não quer ser o outro
hoje ela é um também

ANEXO V

(Fonte: a pesquisadora)

Vamos refletir sobre os contos de Marina Colasanti trabalhados em sala de aula!

1. Releia alguns fragmentos do conto “Para que ninguém a quisesse”. Em seguida, responda à questão.

"... **mandou** que descesse a bainha..."

"...**exigir** que eliminasse os decotes..."

"... **permitindo** que fluísse em silêncio..."

- Qual a intenção da autora ao escolher os verbos destacados?

2. Em certo momento do conto acima, “uma fina saudade” começa a apontar nos dias da personagem masculina. No entanto, o narrador apresenta ao leitor que não era saudade da mulher, mas do desejo que sentira por ela. Como você entende a saudade sentida por esse homem?

3. “E continuou andando pela casa de **vestido de chita**, enquanto **a rosa desbotava** sobre a cômoda”. O trecho acima traz consigo elementos bastante simbólicos e que falam sobre a condição da mulher naquele contexto. O que esses elementos sugerem na trama?

4. No conto “Verdadeira história de um amor ardente” temos um homem, que movido pela solidão, resolve criar uma companheira. Essa, no entanto, é feita de cera e esculpida segundo os padrões de beleza e anseios daquele. O que essas ações sugerem quanto à personalidade desse homem?

5. Segundo a tipologia corporal de Elódia Xavier, estudada em sala, que tipo (s) de corpo (s) a personagem feminina desse conto detém? Retire trechos do texto que exemplifiquem sua resposta.

6. Que tipo de violência, física ou psicológica, você acredita que essa personagem tenha sofrido no enredo do conto? Explique sua resposta.

7. Podemos afirmar que o enredo do conto “Sem asas, porém” retrata um rompimento com uma realidade vivida há tempos pelas mulheres? Justifique sua resposta.

8. Os contos de Marina Colasanti são espaços de vários elementos bastante simbólicos. O que representam as asas nesse texto?

9. A protagonista desse conto é inicialmente representada como uma mulher submissa, onde seu espaço é apenas a cozinha. No entanto, ela rompe com a violência psicológica e constrói novas atitudes e posicionamentos diante da vida. Diante desses fatos, podemos considerá-la como uma mulher portadora de que tipo de corpo? Explique sua resposta.

10. Em “A moça tecelã”, a personagem principal vê-se sozinha, mesmo após tecer tudo que lhe era necessário, e então, decide tecer um marido para acabar com sua solidão. Após sua criação, porém, a moça decide “destecer”, não só o marido, mas também a vida que criara com ele. De acordo com sua leitura, explique sobre os motivos que a tenha feito tomar essa decisão.

11. Muitos contos de fadas terminam com grandes encontros, casamentos e finais com “felizes para sempre”. Em “A moça tecelã” de Marina Colasanti, o leitor se depara, no entanto, com um desfecho diferente dos habituais. Podemos afirmar que o final desse conto condiz com os dias atuais? Justifique sua resposta.

12. No conto “É a alma, não é?”, há uma comparação da personagem feminina a uma libélula presa no âmbar. O que isso significa no tocante à vida levada por Marta, a personagem principal?

13. A autora revela Marta consciente da realidade de seu casamento e de sua frustração com a rotina que leva todos os dias com o marido. Você acredita que houve uma mudança de comportamento dessa personagem em relação a essa situação? Justifique sua opinião.

“A gente se acostuma a acordar de manhã sobressaltado porque está na hora. A tomar café correndo porque está atrasado. A ler o jornal no ônibus porque não pode perder o tempo da viagem. A comer sanduíche porque não dá pra almoçar. A sair do trabalho já é noite. A cochilar no ônibus porque está cansado. A deitar cedo e dormir pesado sem ter vivido o dia.”

Marina Colasanti

ANEXO VI



Imagem retirada do blog São Carlos Agora. Matéria publicada em 05 mar. 2015.

Disponível em: <<http://www.saocarlosagora.com.br/cidade/noticia/2015/03/05/61843/marcha-das-mulheres-acontece-no-proximo-sabado/>> Acesso em: 08 de maio 2017



Imagem retirada do blog Instituto Marcelo Deda. Matéria publicada em 28 mar 2008. Disponível em:

<<http://www.institutomarcelodeda.com.br/sergipe-de-todos-ssp-faz-trabalho-de-prevencao-a-violencia-contra-criancas-e-mulheres/>> Acesso em: 08 de maio, 2017



Imagem retirada do portal Agência Sergipe de Notícias. Matéria publicada em 08 mar 2017. Disponível em <http://agencia.se.gov.br/noticias/politicas-para-mulheres/aqui-e-o-local-adequado-e-imparcial-em-que-a-mulher-vai-ser-acolhida-e-vai-receber-orientacao-correta-diz-delegada-da-mulher>

Acesso em 14 out. 2017



Imagem retirada do site Catraca Livre. Matéria publicada em 13 dez. 2016. Disponível em: <https://catracalivre.com.br/geral/cidadania/indicacao/jornal-de-manaus-faz-manchete-machista-e-promete-retratacao/> Acesso em: 09 de maio, 2017.



Imagem retirada do blog Comunicação Integrada. Publicação de 04 jun. 2013. Disponível em: <https://2napp.wordpress.com/2013/06/04/preconceito-na-midia/> Acesso em: 09 de maio, 2017.



Imagem retirada do blog Mulheres ao Aveso. Matéria publicada em 2 jun. 2015. Disponível em: <https://essasmulheresaovesso.wordpress.com/2015/06/02/a-mulher-e-a-propaganda>> Acesso em: 09 de maio, 2017



Imagem retirada do blog Mulheres ao Aveso. Matéria publicada em 2 jun. 2015. Disponível em: <https://essasmulheresaovesso.wordpress.com/2015/06/02/a-mulher-e-a-propaganda>> Acesso em: 09 de maio, 2017

ANEXO VII

(Fonte: a pesquisadora)

Prezado aluno, estou agradecida por sua participação no decorrer desta pesquisa. No entanto, para encerrar este trabalho preciso novamente de sua contribuição. Solicito, na oportunidade, que responda a este último questionário, o qual servirá como fonte de avaliação das oficinas desenvolvidas. Desde já agradeço sua participação.

QUESTIONÁRIO AVALIATIVO

Sexo: _____ Idade: _____ Ano: _____

De acordo com seus conhecimentos adquiridos e com as experiências vivenciadas, responda as seguintes questões que se referem às questões de gênero.

1- Você acredita que as oficinas desenvolvidas serviram para transformar sua visão sobre as questões de gênero?

() Sim () Não

2- Os gêneros podem determinar o tipo de atividade a ser desempenhada por uma pessoa?

() Sim () Não

3- Você acredita que a escolha dos contos foi favorável para o trabalho?

() Sim () Não

4- Você acredita que a distinção e/ou separação das atividades pode ser geradora de preconceitos em nossa sociedade?

() Sim () Não

5- Você acredita que mulher é símbolo de fraqueza e obediência?

() Sim () Não

6- Você associa a figura masculina à sensibilidade?

() Sim () Não

7- Você consegue associar a figura feminina a um corpo desprendido de preconceitos?

() Sim () Não

8- Você acredita que esse trabalho poderia melhorar em algum momento?

() Sim () Não

Explique sua resposta, dando uma sugestão ou fazendo algum comentário sobre o trabalho que foi desenvolvido.

ANEXO VIII



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Oficinas de Leitura Literária: o corpo feminino em Marina Colasanti

Pesquisador responsável: Érica Gislene Paula Santana Revoredo Nascimento Torres

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Local da coleta de dados: Colégio Municipal Josué Passos

A pesquisadora do projeto “Oficinas de Leitura Literária: o corpo feminino em Marina Colasanti” se compromete a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa, cujos dados serão coletados através de questionários, gravações ou filmagens. A pesquisadora também concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para a execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e os dados coletados, bem como os Termos de Consentimento Livre Esclarecido e o Termo de Compromisso de Coleta, serão mantidos sob a guarda do Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede, da Unidade de Itabaiana da Universidade Federal de Sergipe, por um período de (cinco anos), sob a responsabilidade do professor Dr. Carlos Magno Santos Gomes. Após este período, os dados serão destruídos.

Itabaiana, ____ de _____ de 2017.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Érica Gislene Paula Santana Revoredo Nascimento Torres	
Carlos Magno Santos Gomes (orientador)	

ANEXO IX



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

TERMO DE COMPROMISSO PARA COLETA DE DADOS EM ARQUIVOS

Título do projeto: Oficinas de Leitura Literária: o corpo feminino em Marina Colasanti

Pesquisador responsável: Érica Gislene Paula Santana Revoredo Nascimento Torres

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Sergipe/ Unidade Itabaiana

Telefones para contato: (79) 99968-7309

A pesquisadora do projeto acima declara estar ciente das normas, resoluções e leis brasileiras que normatizam a utilização de documentos para coleta de dados identificados e, na impossibilidade de obtenção do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), devido a óbitos de informantes, assume o compromisso de:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos, cujos dados serão coletados;
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do projeto em questão;
- III. Assegurar que as informações obtidas serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os sujeitos da pesquisa.

Itabaiana, ___ de _____ de 2017.

NOME DA EQUIPE EXECUTORA	ASSINATURAS
Érica Gislene Paula Santana Revoredo Nascimento Torres	
Carlos Magno Santos Gomes (orientador)	

ANEXO X



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO CARVALHO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS)
UNIDADE DE ITABAIANA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Eu, _____, aluno(a) do nono ano do ensino fundamental, do Colégio Municipal Josué Passos, localizado no município de Ribeirópolis/SE, autorizo a professora Érica Gislene Paula Santana Revoredo Nascimento Torres a utilizar minha imagem e minhas produções referentes às atividades relacionadas ao projeto “Oficinas de Leitura Literária: o corpo feminino em Marina Colasanti”, desenvolvido pela mesma, em uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, junto à Universidade Federal de Sergipe.

Estou ciente de que as produções serão despersonalizadas e de que minha identidade será mantida em sigilo.

Itabaiana, ____ de _____ de 2017.

Assinatura por extenso

Como tenho menos de 18 anos, meu responsável legal também assina o documento.