

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Programa de Pós-Graduação em Letras

Dissertação de Mestrado

**LiteratuRA, com R – de RONDÔNIA e A – de MULHER: a leitura na
escola**

Elisangela Onerzorg Da Silva



Elisangela Onerzorg Da Silva

LiteratuRA, com R – de RONDÔNIA e A – de MULHER: a leitura na escola

Dissertação apresentada ao Minter Interinstitucional do Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo (UPF), com Faculdade Católica de Rondônia (FCR), como requisito para obtenção do grau de mestre em Letras, sob a orientação do Prof. Dr. Miguel Rettenmaier.

Passo Fundo

2023

S586l Silva, Elisangela Onerzorg da
LiteratuRA, com R - de RONDÔNIA e A - de MULHER
[recurso eletrônico] : a leitura na escola / Elisangela Onerzorg
da Silva. – 2023.
3 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Miguel Rettenmaier.
Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Passo
Fundo, 2023.

1. Leitura - Prática. 2. Escritoras - Rondônia. 3. Letramento
- Literatura. I. Rettenmaier, Miguel, orientador. II. Título.

CDU: 028.6

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação

“LiteratuRA, com R – de RONDÔNIA e A – de MULHER: a leitura na escola”

Elaborada por

Elisangela Onerzorg da Silva

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras – Projeto de Cooperação entre Instituições - Minter FUPF/FCR, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Mestre em Letras, Área de concentração: Letras, Leitura e Produção Discursiva”

Aprovada em: 25 de setembro de 2023.

Pela Comissão Examinadora



Prof. Dr. Miguel Rettenmaier da Silva
Presidente da Banca Examinadora



Prof.^a Dr.^a Rubelise Cunha
Universidade Federal do Rio Grande



Prof.^a Dr.^a Adriana Bragagnolo
Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade de Passo Fundo



Prof.^a Dr.^a Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

*Minhas palavras alcançarão onde a minha voz
não alcança, por meio dos meus vocábulos
estarei do teu lado, olharei nos teus olhos e tu
me verás ali, dentro daquele verso. Tu saberás
que sou eu, sentirás os meus sentimentos e meu
espírito, pois as palavras voam e chegam onde a
alma não alcança.*

Pâmela Filipini

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me sustentou até aqui, sobretudo nos momentos em que somente eu e Ele sabemos o que passei e senti, e por mais que estivesse errada algumas vezes, nunca me abandonou. Sem essa força espiritual, nada seria possível em minha vida.

A todas as mulheres que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu me tornasse quem sou e para que eu pudesse falar sobre nós neste trabalho.

À minha avó materna, D. Mariana, que nos deixou durante este estudo, mas que sempre foi uma guerreira, fonte de inspiração.

À minha mãe, Nice, mulher forte que sempre me ensinou a importância da leitura para a aquisição de conhecimento e independência, por isso sempre me incentivou a estudar para superar os obstáculos que aparecem pelo caminho. Ela é a grande responsável por eu estar aqui.

Às minhas filhas, Gabriella e Eloísa, minha dose diária de força e estímulo para continuar buscando ser uma pessoa melhor a cada dia; que sofreram as angústias e vibraram as vitórias junto comigo a cada etapa deste trabalho; que entenderam os momentos em que não pude me fazer tão presente com elas para me dedicar a essa pesquisa; que me amam e são amadas incondicionalmente.

À minha irmã, Lígia, que não se cansa de me fazer me sentir mais forte com suas palavras de incentivo, com sua força, sua garra, uma guerreira nata, minha grande amiga.

À minha amiga e colega de trabalho, Simone Flávia, que foi quem deu o pontapé inicial ao me apresentar essa oportunidade de estudo e me incentivar, incansavelmente, para que eu o realizasse. Além disso, em muitas outras ocasiões me fez acreditar em mim.

Às minhas supervisoras e diretoras que em nenhum momento colocaram qualquer empecilho no sentido de disponibilizar tempo e adequar meu horário quando precisei participar das aulas do mestrado.

Agradeço também ao meu esposo, Josemar, que, além de sofrer junto comigo as angústias que esse trabalho me trouxe, sofreu com minha ausência e com meus momentos de estresse que acabaram, por vezes, sendo descontados nele, mas que mesmo assim não me abandonou, incentivou-me e continua me incentivando a buscar meus objetivos.

Aos meus colegas de trabalho que me incentivaram com palavras de afeto e carinho; e mesmo àqueles que, com comentários negativos, acabaram me incentivando a querer buscar mais.

Aos colegas do mestrado, que, apesar de estarem longe, formaram uma rede de apoio e ajuda em todos os sentidos, com palavras de motivação, sendo fonte de desabafo, além de ajudar com o trabalho em si, já que era a eles que recorria nos momentos de desespero e de não saber para onde ir. Em especial, quero citar duas: Alessandra e Vera, pois foram minhas confidentes por quem adquiri um carinho muito especial que levarei para sempre.

Não poderia deixar de agradecer, ainda, ao Governo do Estado pela oportunidade que nos proporcionou em realizar esse mestrado para que possamos contribuir com um trabalho cada vez mais eficiente. Isso é valorizar o profissional e investir em educação.

E por fim, mas não menos importante, ao meu orientador, Miguel Rettenmaier, um professor que, ao mesmo tempo em que me deixava louca com tantas ideias que eu, às vezes, não conseguia acompanhar, tranquilizava-me e ajudava com maestria.

RESUMO

Este estudo, intitulado *LiteratuRA, com R – de RONDÔNIA e A – de MULHER: a leitura na escola*, insere-se na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, e apresenta, como temática, a leitura na escola da literatura de autoria feminina produzida no estado de Rondônia com vistas ao letramento literário. O objetivo foi desenvolver, em sala de aula, práticas leitoras, sob a perspectiva do letramento literário, com a literatura de autoria feminina rondoniense, avaliando as experiências de leitura dos alunos. A escolha por essa abordagem se depreendeu da necessidade de rever o ensino de literatura pautado em escolas literárias que privilegiam um grupo enquanto marginalizam outros. Para isso, foram mobilizados, como fundamentação teórica, Candido (2006) e Petit (2009, 2013) no que se refere à leitura literária; Cosson (2021a), Kleiman (2016), Colomer (2007) e Reyes (2012) em relação ao papel da escola e do professor enquanto mediadores de leitura; em relação ao perfil dos leitores, a base foi Santaella (2007, 2013), Tavares (2019) e dados de pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro (2019). Além disso, os estudos de Cosson (2021b, 2021c), Paulino (2010) e Soares (2010) ofereceram base para tratar sobre o letramento literário. Ainda, foi discorrido sobre o Modelo Tradicional do ensino literário sob olhar de Fischer (2021); a inserção da mulher na literatura brasileira com base em Freitas (2021), Duarte (2003), Muzart (2003), Grecco (2018) e Da Fonseca (2022). Foram discutidas, ainda, a identidade e a diversidade com conceitos de Woodward (2014) e Hall (2014). Este trabalho se desenvolveu, quanto à sua natureza, como uma pesquisa aplicada; em relação aos objetivos, pesquisa exploratória; no que se refere à abordagem do problema, qualitativa; já no que se refere aos procedimentos técnicos, bibliográfica, documental e pesquisa-ação com 23 estudantes de uma turma de primeiro ano do Ensino Médio da Escola Dayse Mara de Oliveira Martins situada em Jarú, estado de Rondônia, por meio de uma sequência básica com textos do livro *Parto (di) versos* (2022), publicado pelo Clube das Escritoras de Rondônia. Os resultados mostram que o trabalho com obras de autoria feminina do estado desperta o interesse dos estudantes por se tratar de autoras da mesma época e região, além de os temas abordados nos textos dialogarem com esses leitores em formação.

Palavras-chave: Autoria feminina. Formação do leitor. Leitura. Letramento literário. Literatura. Rondônia.

ABSTRACT

This study, entitled *Literature with R, by RONDÔNIA and A, by WOMAN: reading at school* is part of the line of research Reading and Reader Training, and presents, as its theme, the reading at school of female authorship literature produced in the state of Rondônia aiming at literary literacy. The objective is to develop reading practices in the classroom, from the perspective of literary literacy, with literature written by women from Rondônia, evaluating the students' reading experiences. The choice for this approach stemmed from the need to review the teaching of literature based on literary schools that favor one group while marginalizing others. For this, Candido (2006) and Petit (2009, 2013) will be mobilized as a theoretical foundation regarding literary reading; in turn, Cosson (2021a), Kleiman (2016), Colomer (2007) and Reyes (2012) will cover the role of the school and the teacher as reading mediators; in relation to the readers' profile, the base will be provided by Santaella (2007, 2013), Tavares (2019) and research data carried out by the Instituto Pró-livro (2019). Furthermore, the studies of Cosson (2021b, 2021c), Paulino (2010) and Soares (2010) will offer a base to deal with literary literacy. In addition, the Traditional Model of literary teaching will be discussed under the eyes of Fischer (2021), and a brief retrospective will be made on the insertion of women in Brazilian literature based on Freitas (2021), Duarte (2003), Muzart (2003), Grecco (2018) and Da Fonseca (2022). Identity and diversity, with concepts from Woodward and Hall (2014), will also be discussed. This work was developed, regarding its nature, as an applied research; in relation to the objectives, it is an exploratory research; with regard to the approach of its problem, it is a qualitative study; regarding technical procedures, it is a bibliographical, documental and action research with 23 students from a first-year high school class at Escola Dayse Mara de Oliveira Martins, located in Jaru, state of Rondônia, through a basic sequence of texts from the book *Childbirth (di) verses* (2022), published by the Rondônia Writers Club. The results show that working with publications by female authors from the state of Rondônia arouses the interest of students because they are authors from the same time and region, in addition to the themes addressed in the texts which communicate with these readers in formation.

Keywords: Female authorship. Reader formation. Reading. Literary literacy. Literature. Rondônia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Slogan Clube das Escritoras de Rondônia	61
Figura 2 – Ilustração do poema “Yin”	61
Figura 3 – Capa do livro <i>Parto (di) versos</i>	84
Figura 4 – Ilustração do poema “Maria João”	92
Figura 5 – Ilustração do “Poema Indígena afro”	97
Figura 6 – Mood board sobre o poema “Maria João”	104
Figura 7 – Mood board sobre o poema “Ladrão de inocência”	105
Figura 8 – Mood board 1 sobre o poema “Indígena afro”	107
Figura 9 – Mood board 2 sobre o poema “Indígena afro”	107
Figura 10 – Mood board 3 sobre o poema “Indígena afro”	107
Figura 11 – Ilustração do poema sem título	110
Figura 12 – Ilustração do poema “Amor na minha vida”	112
Figura 13 – Ilustração do poema “Aprendendo com as consequências”	113
Figura 14 – Ilustração do poema “O que é o amor?”	114
Figura 15 – Ilustração do poema sem título II	115
Figura 16 – Ilustração do poema “Liberdade”	117
Figura 17 – Ilustração do poema “Eu sou o melhor”	118
Figura 18 – Ilustração do poema sem título III	119

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência de leitura	72
Gráfico 2 – Média de leitura anual	73
Gráfico 3 – Importância da leitura	73
Gráfico 4 – Frequência à biblioteca	74
Gráfico 5 – Gêneros mais lidos	75
Gráfico 6 – Leitura na escola	76
Gráfico 7 – Pessoas da família que leem	77
Gráfico 8 – Leitura de poemas	78
Gráfico 9 – Gêneros mais lidos	80
Gráfico 10 – Conhecimento de autoras de Rondônia	81
Gráfico 11 – Importância de estudar autoras do estado	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Livros marcantes para os estudantes	78
Quadro 2 – Cronograma	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 LEITURA: FORMANDO OS SUJEITOS PARA OS COLETIVOS	23
1.1 A DIMENSÃO SOCIAL DA LEITURA LITERÁRIA	23
1.2 PERFIL DOS LEITORES.....	29
1.3 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: ENSINAR OU MEDIAR?	32
1.4 LETRAMENTO LITERÁRIO.....	39
2 O MODELO TRADICIONAL DE ENSINO LITERÁRIO E A LITERATURA FEMININA	45
2.1 DEFASAGEM NO MODELO TRADICIONAL DO ENSINO LITERÁRIO.....	45
2.2 E AS MULHERES: ONDE E COMO ENTRAM NESSA HISTÓRIA?.....	48
2.3 AS IDENTIDADES QUE SE INTERRELACIONAM: VIVEMOS EM SOCIEDADE DE <i>FAIR PLAY</i> ?	53
2.4 AS ESCRITORAS DE RONDÔNIA.....	56
3 CAMINHOS PERCORRIDOS: PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	60
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	63
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA.....	67
3.3 PERFIL LEITOR DOS ESTUDANTES SUJEITOS.....	71
3.4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	82
3.5 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS.....	103
3.6 LEITURAS E PROTAGONISMOS	119
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	130

INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são a essência da educação básica, uma vez que, sem elas, torna-se difícil desenvolver outras habilidades. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) aponta que, até o final desse ciclo, o estudante seja capaz de ler criticamente para enfrentar as situações de linguagens às quais será submetido na sociedade. Nota-se, no entanto, que, por mais que o tema seja debatido e enfatizado, quando analisados resultados de avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, esse ainda é um aspecto que precisa de muitas melhorias para atender ao esperado.

Ao se tratar da leitura literária, percebe-se que a situação é ainda mais crítica, pois é difícil encontrar entre os estudantes aqueles que se declaram amantes desse tipo de leitura. Entre os motivos apontados, destaca-se a dificuldade na compreensão devido à sua complexidade e, ainda (e talvez principalmente), por não fazer sentido a eles. O poema aparece entre os gêneros de maior dificuldade para leitura por apresentar uma linguagem figurada e polissêmica.

Muito dessa resistência entre jovens estudantes em relação à leitura deriva da forma com que a literatura lhes é apresentada. Parto de minha experiência pessoal. Durante minha formação básica, mais especificamente no ensino médio, assim como a maioria dos estudantes, fui imergida em uma sequência de períodos históricos compostos por listas com nomes de autores, obras (que nunca eram lidas em sua totalidade), datas e contextos, tudo sempre voltado para a história, que se constituía de uma área com a qual eu não tinha muita afinidade, de modo que o estudo da literatura não fez sentido para mim durante aquele período. Na graduação não foi muito diferente. Ao entrar para o quadro de professores, minha frustração era grande em relação ao trabalho com o ensino médio, justamente por estar diante de uma situação de ensino proposta nos materiais didáticos na qual eu não via sentido.

Essa inquietação me acompanhou por um bom tempo. Como formar leitores literários ensinando história da literatura? Comecei, então, a buscar novas leituras que me ajudassem a entender como despertar o gosto nos estudantes pela leitura literária e ajudá-los a se descobrirem leitores. Com isso, fui percebendo que essa insatisfação não inquieta só a mim e que há um repertório amplo de estudos com essa abordagem.

Além de não formar leitores, o ensino de literatura pautado em contextos históricos de escolas literárias acaba privilegiando apenas um grupo determinado de

autores, majoritariamente masculino, urbano, de classe média, instruído, branco e “litorâneo”. Nessa forma de ensino, que Fischer (2021) chama de Modelo Tradicional¹, muita literatura que foi produzida não aparece no contexto escolar. No entanto, para que a escola consiga formar leitores literários proficientes e críticos, é necessário que a leitura faça sentido ao aluno dando a ele a ideia de pertencimento. Ora, se for ensinado uma história na qual nem todos aparecem, logo nem todo leitor sentirá que aquilo é para ele, o que aponta para a urgência em inserir no contexto escolar grupos marginalizados ao longo do tempo pela história literária.

Isso vem ao encontro de outro ponto pelo qual tenho interesse: a questão da luta feminina pela conquista de seu espaço. Por acreditar que a literatura abrange todos os temas, ao trabalhar a história das conquistas realizadas pelas mulheres, procurei textos literários de autoria feminina que contemplassem esse tópico. Então percebi que não há na biblioteca, menos ainda nos livros didáticos, obras ou citações de obras de autoria feminina pertencentes ao estado de Rondônia. Isso se tornou outra inquietação por considerar que o estado é grande, havendo assim a possibilidade de existirem muitas obras produzidas nesse espaço que se encontram fora da escola.

Embora, na escola, não se tenha referências de autoras do estado, na internet, entretanto, é possível encontrar movimentos com o objetivo de dar voz à escrita de autoria feminina daqui. Partiu daí o desejo de procurar com mais afinco essas autoras e inserir seus escritos nas aulas de literatura, de modo a articular as especificidades de suas obras em relação à forma de escrita, estilos, gêneros, marcas de vivências, diversidade e identidade, analisando as experiências dos alunos ao ter contato com tais textos.

Em relação à leitura literária destinada ao ensino médio, é notório a grande preferência pelas obras canônicas – que em sua maioria são escritas por homens pertencentes ao eixo Rio-São Paulo – todavia, observa-se que as referidas obras se encontram distantes da realidade atual dos estudantes de Rondônia, tanto histórica e geograficamente, quanto na linguagem utilizada. Esses fatores contribuem para que os adolescentes não se sintam atraídos pela leitura literária ou mesmo pertencentes ao que desconhecem: o sistema literário, centralizado no litoral, de costa aos interiores

¹ Esse modelo será apresentado com detalhes no terceiro capítulo.

brasileiros. Este estudo não pretende afirmar que as leituras dos cânones não sejam importantes para a formação do aluno. Por outro lado, não se pode negar que somente esses, ou então, que a partir desses, será o melhor caminho para a formação leitora, uma vez que, para alcançar o letramento literário², ou seja, para que o leitor possa se apropriar do texto e, dessa forma, conseguir se posicionar sobre ele, é necessário práticas que evidenciem uma relação entre esses sujeitos – texto e leitor – e isso pode ser mais fácil ao se partir do conhecido para o desconhecido. Sobre isso, Bakhtin (2016, p. 20) afirma que a linguagem literária “é um sistema dinâmico e complexo de estilos de linguagem; o peso específico desses estilos e sua inter-relação no sistema da linguagem literária estão em mudança permanente”, então, se a própria linguagem literária é dinâmica, é necessário que a abordagem do estudo literário também seja se a escola quiser formar leitores.

A necessidade de fazer com que os estudantes se sintam próximos da literatura e não a vejam como algo distante, alheio e de difícil compreensão corroborou para a escolha do tema desta pesquisa. Acredita-se que o trabalho com autoras da mesma região e da mesma época proporciona a relação dialógica³ entre texto e leitor proposta por Bakhtin (2016), rompendo, ou ao menos diminuindo, o distanciamento entre esses sujeitos. O autor defende que “todo enunciado é dialógico, ou seja, é endereçado a outros, participa do processo de intercâmbio de ideias: é social” (Bakhtin, 2016, p. 118). Assim, considera-se que a falta desse diálogo contribui para o afastamento do adolescente, ou de qualquer leitor, em relação ao campo literário, por enxergar a literatura como algo ultrapassado do qual ele não faz parte. De certa forma, mesmo que se observe na leitura um elemento responsivo no diálogo que se estabelece entre autor e leitor por meio do texto, há, na leitura, quando há diálogo, mesmo na adversidade, um traçado comum, uma relação em que se fala “a mesma língua”. A escola, contudo, ignora as diferenças agudas entre o público leitor de fora do eixo e os textos impostos pelo “cânone” e desconsidera que, a partir do momento em que o leitor consegue dialogar com o texto literário, com base em suas experiências, passa

² O conceito de letramento literário será aprofundado mais adiante.

³ Ancoramos no conceito de Bakhtin, pois acreditamos que o texto deve dialogar com o leitor para fazer sentido para ele. Esse diálogo, no entanto, não significa concordar com o discurso, mas sim compreendê-lo com base em alguma referência antes vista pelo leitor.

a considerar a ideia de pertencimento como diálogo tornado viável e resposta possível de ser encontrada.

Com base nessas inquietações, decidiu-se desenvolver esta pesquisa pautada nesse assunto. Assim, o trabalho foi intitulado “LiteratuRA, com R – de RONDÔNIA e A – de MULHER: a leitura na escola”, realizado por meio do Mestrado interinstitucional do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF) e Faculdade Católica de Rondônia (FCR) e inscrito na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor. A temática trabalhada compreendeu a leitura na escola da literatura de autoria feminina produzida no estado de Rondônia com vistas ao letramento literário; como delimitação discutiu-se: a leitura em sala de aula da literatura de autoria feminina produzida em Rondônia, ao incluir o trabalho com poemas da obra contemporânea *Parto (di) versos* produzida por um grupo de mulheres do estado e publicada pelo Clube da Escritoras de Rondônia. Dessa forma, acreditou-se na possibilidade de despertar o senso crítico em relação às escolhas de leitura a serem realizadas pelos estudantes posteriormente.

Sendo assim, pretendeu-se, como objetivo geral, desenvolver em sala de aula práticas leitoras, sob a perspectiva do letramento literário, com a literatura de autoria feminina rondoniense, avaliando as experiências de leitura dos alunos. A proposta, em pesquisa-ação, contribuiu para que, ao mesmo tempo em que a luta das mulheres fosse discutida na escola, obras literárias produzidas por mulheres do estado de Rondônia circulassem nesse ambiente, promovendo o letramento literário. Além disso, pretendeu-se expandir, nas escolas públicas, obras literárias produzidas no estado de Rondônia, sobretudo as de autoria feminina, apontando para o que orienta a BNCC (Brasil, 2018) na área de Linguagens e suas Tecnologias ao designar que, até o final do Ensino Médio, os estudantes sejam capazes de compreender os processos formadores de identidade para respeitar as diversidades e a pluralidade de ideias.

Assim, teve-se como problema a ser investigado: como a inserção em sala de aula de obras literárias de autoria feminina produzidas no estado de Rondônia pode contribuir para a formação do leitor literário? Em relação aos objetivos específicos, foi proposto:

- a) refletir sobre a história literária brasileira, discutindo a noção de centro e margem;

- b) investigar, propositivamente, a leitura da literatura de autoria feminina do estado de Rondônia, em turma de ensino médio, discutindo o lugar de fala dessa no sistema literário nacional e regional;
- c) aplicar prática leitora em uma sequência básica com leituras de textos do gênero poema do livro *Parto (di) versos* (2022) letrando literariamente os estudantes;
- d) analisar as relações entre leitura literária, identidade e diversidade no trabalho com as escritoras de Rondônia.

O trabalho foi realizado mediante pesquisa-ação com o desenvolvimento de um projeto⁴ de intervenção realizado pela pesquisadora, com os alunos sujeitos da pesquisa. Nesse contexto, aplicou-se uma sequência de atividades com textos do gênero poema presentes na obra *Parto (di) versos* (2022).

O referido livro foi publicado em 2021 em formato de *ebook* e, em 2022, ganhou sua versão impressa. A publicação ocorreu por meio do *Clube das escritoras de Rondônia*. O clube se trata de um grupo de mulheres que unidas para divulgar, publicar e fomentar a circulação de textos produzidos por elas. Foi criado em 2019 por Erlândia Ribeiro, Ana Yanca da Costa Maciel e Pâmela Filipini. A ideia surgiu de uma conversa informal no intervalo das aulas de mestrado no qual as fundadoras frequentavam, na oportunidade, na Universidade Federal de Rondônia (UNIR). No diálogo, elas comentaram sobre as poucas vezes em que a literatura rondoniense aparecia nas aulas desde a graduação; além disso, para aumentar a inquietação, quando apresentadas, essas literaturas eram de homens. Sentiram, então, a necessidade de discutir sobre o assunto a fim de criar meios para ampliar a escrita de autoria feminina no estado e fazer com que esses textos circulem pelas universidades servindo como uma rede de apoio. Três meses após o pontapé inicial, o projeto foi finalizado com o lançamento do primeiro livro do clube *Primeira Fagulha* (2021)⁵.

Ainda em 2021, o clube lançou a obra *Parto (di) versos* em meio digital. A autoria do livro é formada por escritoras integrantes do Grupo de Pesquisa em

⁴ O projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo, sob o protocolo n.º 63229522.1.0000.5342 em 03/09/2022. Recebendo autorização por meio do parecer nº 5.696.694 em 11/10/2022.

⁵ O livro foi lançado, primeiramente, em meio digital ainda em 2019. Dois anos depois, ganhou a versão impressa. A obra, além de contemplar quinze autoras, com textos que variam entre os gêneros poema, conto, peça teatral e trabalho acadêmico, conta também com poemas de dois autores LGBTQIA+.

Educação, Filosofia e Tecnologias do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (GET/IFRO). O livro ganhou versão impressa em abril de 2022⁶.

A obra é composta por poemas das autoras Janaína Leite, Elaine Márcia, Rosália Silva, Patrícia Pereira, Francisca Lusía, Solimária Lima e Rosa Martins e conta com as ilustrações de Carolina Pontieri e Laura de Paula. De acordo com as autoras, essa coletânea surgiu pelo desejo do nascimento de uma escrita cheia de sentimentos que fale da mulher em suas diferentes formas e versões. A ideia e construção do livro surgiram no momento em que a humanidade passava pela pandemia da Covid-19. Assim, diante de tantas incertezas, em que muitos se sentiam mais sensíveis, elas se reuniam de forma virtual, realidade da época, para conversar e discutir sobre a produção da obra.

Os temas tratados nos textos trazem as vivências femininas ao longo do tempo sob o olhar e a poética dessas autoras que são mulheres, mães, professoras e tantas outras funções a elas atribuídas, e ressalta o desejo e a busca pelas transformações nesse universo feminino. Dentre os textos que compõem o livro, foram selecionados quatro para serem trabalhados neste estudo: dois poemas da escritora Elaine Márcia, sendo eles “Parto (di)versos” e “Maria João”, enquanto os outros dois textos são da escritora Francisca Lusía, “Índigena afro” e “Ladrão de inocência”. A proposta desta pesquisa foi trabalhar esses textos com práticas que visam ao processo do letramento literário. Assim, esperou-se que, ao final, os alunos, ao terem tido contato com uma obra de autoria local e discutido os temas desenvolvidos nos textos, fossem capazes de fazer uma leitura crítica e entenderem o papel da literatura enquanto instrumento de formação pessoal.

O público-alvo da pesquisa foi uma turma de primeiro ano inserida no Novo Ensino Médio⁷ (que visa a um protagonismo estudantil, que, na prática, tem apresentado problemas que vão na contramão da proposta)⁸ da Escola Estadual de

⁶ Esta publicação tem o apoio do Governo Estadual por meio da Lei Aldir Blanc 2022.

⁷ O Novo Ensino Médio (NEM) entrou em vigor no estado no ano de 2022 de forma gradativa, após ter sido iniciado nas escolas-piloto no ano de 2020. O NEM é uma proposta para que o estudante seja protagonista de seu percurso escolar. Esse protagonismo se dá especialmente pelas escolhas que o discente faz com os denominados “itinerários formativos” que compreendem as disciplinas de Eletiva e as Trilhas de aprofundamento. Assim dentre as propostas oferecidas pela escola, o aluno opta por aquela que mais dialoga com seus anseios profissionais.

⁸ A realidade que se vê nas escolas ao implementar essa nova roupagem de ensino tem apresentado problemas que não estão, de fato, evidenciando o protagonismo desejado, ao contrário, tem elevado a

Ensino Fundamental e Médio Professora Dayse Mara de Oliveira Martins, localizada na cidade de Jaru, estado de Rondônia. A escolha por esse público ocorreu por questão de logística, já que, por ser uma turma com a qual a pesquisadora já trabalha, o contato com os alunos é facilitado, além de não ser necessário deslocamento dos sujeitos da pesquisa para locais e horários fora do habitual. Além disso, trata-se de uma turma que demonstra repulsa em relação à leitura literária, principalmente por encontrarem dificuldades na interpretação dessa. A supracitada escola, na qual foi desenvolvida a pesquisa, é considerada uma escola periférica devido à sua localização. Atende alunos do 6º ano do Ensino Fundamental II ao 3º ano do Ensino Médio nos períodos matutino e vespertino, e conta com 757 alunos devidamente matriculados.

Justifica-se esse estudo pela necessidade de rever a forma com que o ensino de literatura vem sendo trabalhado. Além disso, abre-se um espaço dentro da escola que dá voz às autoras do estado e contribui para a divulgação de seus textos, incentivando a produção e distribuição de novas obras. É importante ainda por valorizar a luta de mulheres, um grupo por um longo tempo marginalizado na sociedade que precisou enfrentar e derrubar muitas barreiras para garantir seu lugar. A pesquisa poderá, sobretudo, elevar o índice de leitores da literatura do estado, o que, conseqüentemente, incentivará o investimento em novas publicações. Vale destacar, em tempo, que a disseminação da literatura local proporciona ampliação do repertório sociocultural que abrange as diferentes áreas do conhecimento. Para mais, os resultados da pesquisa poderão servir de base para o trabalho com a leitura literária e fomento para que novas pesquisas sejam realizadas nessa área.

A base teórica foi fundamentada em Candido (2006) e Petit (2009, 2013) no que se refere à leitura literária; Cosson (2021a), Kleiman (2016), Colomer (2007) e Reyes (2012) abrangendo o papel da escola e do professor enquanto mediadores de leitura; na sequência, onde foi apresentado o perfil dos leitores atuais teve base em

perda de aproveitamento para o estudante. De acordo com o Site Todos pela Educação, alguns exemplos desses problemas são "(i) redução de carga horária de disciplinas estruturantes na formação geral básica; (ii) oferta de itinerários formativos dispersos, que pouco aprofundam conhecimentos e habilidades das áreas; e (iii) impossibilidade de escolhas dos jovens por itinerários formativos de seu interesse." Além desses, a questão das aulas à distância (EaD), regulamentadas pelo NEM, também tem contribuído para essa perda que o estudante vem sofrendo. Dessa forma, o Ministério da Educação se mobilizou por meio de uma consulta pública aberta para avaliar e reestruturar a Política Nacional de Ensino Médio.

Santaella (2007, 2013) e Tavares (2019) e em dados de pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro (2019). Contou como base, ainda, os estudos de Cosson (2021b), e Soares (2010) para discutir a questão dos letramentos, sobretudo do letramento literário. Para analisar como a literatura vem sendo abordada no espaço escolar, foi percorrido sobre o Modelo Tradicional do ensino de literatura sob o olhar de Fischer (2021); além disso, fez-se uma breve retrospectiva sobre a inserção da mulher na literatura brasileira com base em Freitas (2021), Duarte (2003), Muzart (2003), Grecco (2018) e Da Fonseca (2022). Chegou-se, por fim, à discussão sobre identidade e diversidade de acordo com Woodward (2024) e Hall (2014); nesse aspecto, interpelou-se, ainda, o conceito de fatores interseccionais sob o olhar de Collins e Bilge (2021).

Esta pesquisa, desenvolvida em ambiente escolar, classifica-se, quanto à sua natureza, como uma pesquisa aplicada; em relação aos objetivos, é uma pesquisa exploratória; no que se refere à abordagem do problema, é um estudo qualitativo; já no que se refere aos procedimentos técnicos, trata-se de pesquisa bibliográfica, pois esteve ancorada em estudos já realizados, além de ser documental por investigar documentos que regem a educação e, sobretudo, pesquisa-ação, já que houve um projeto desenvolvido pela pesquisadora com vistas a resolver um problema. A coleta e produção de dados foi realizada no primeiro bimestre do calendário escolar de 2023, entre os dias 31 de março e 20 de abril. O início foi marcado por meio da aplicação de um questionário diagnóstico (Apêndice A) composto por doze questões, sendo sete perguntas abertas e cinco fechadas, que visaram investigar sobre o repertório de leitura dos estudantes sujeitos da pesquisa e seu conhecimento sobre o tema abordado.

Após a aplicação do questionário diagnóstico, foi desenvolvida uma sequência básica, que, com base em Cosson (2021b, p. 51), “é construída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação”. Sendo assim, os alunos passaram pelo processo do letramento literário, de modo que, durante as oficinas, foram trabalhadas a leitura e a interpretação de poemas de forma oral e escrita, além de ser discutido sobre o lugar de fala das autoras de Rondônia.

O trabalho está organizado, após essa parte que constitui a introdução, por dois capítulos teóricos, divididos em seções que discorrem sobre a leitura literária e seu ensino na escola, além de discutir a organização da história literária brasileira analisando o lugar de fala de mulheres. Na sequência, os caminhos percorridos para

a realização da pesquisa, seguidos pela apresentação da produção dos dados e pelos resultados alcançados; e, por fim, as considerações finais.

Desse modo, o primeiro capítulo teórico do trabalho foi destinado a aprofundar sobre a leitura literária e sua importância na formação cidadã. Teve como base Petit (2009, 2010, 2013), Candido (2006), Cosson (2021a), Kleiman (2016) e Colomer (2007) intitulado *Leitura: formando os sujeitos para chegar aos coletivos*. No referido capítulo, foi discutido como a leitura, em especial a leitura literária, interfere na formação da sociedade, uma vez que ela é responsável por discutir tanto a imaginação quanto o estudo dos problemas que a afetam. Dessa forma, a leitura foi abordada como formação individual e ao mesmo tempo coletiva, uma vez que a coletividade é formada pela unicidade de cada indivíduo que se somam entre si. Sendo assim, discorreu-se sobre qual, de fato, é o papel da leitura no espaço escolar, passando pelos seus aspectos cognitivos e pelas diferentes formas de leitura e de leitores na sociedade atual. Além disso, discutiu-se também o papel da escola e do professor nesse processo de formação leitora, principalmente no tocante à leitura literária, para abranger o letramento literário.

No segundo capítulo, foi abordado, com base nos estudos do crítico Fischer (2021), o Modelo Tradicional de ensino de literatura nas escolas. Nessa parte, também, apresentou-se o percurso das mulheres para ocupar seu lugar de fala na sociedade por meio da educação e da escrita literária, com base nos estudos de Freitas (2021), Duarte (2003), Muzart (2003), Grecco (2018) e Da Fonseca (2022). Ainda nesse capítulo, foram interpelados os conceitos de identidade e diversidade, com base em Stuart Hall (2014) e Kathryn Woodward (2014), e de interseccionalidade com base em Collins e Hills (2021).

Este trabalho, assim, na linha da formação dos leitores, investiu em um debate sobre a leitura alicerçada às questões históricas, sociais e políticas, observando, na ação da pesquisadora, um ativismo que caracterizou a mediação de leitura e o ensino de literatura. Assumindo voz e lugar, o formador de leitores pode ativar os leitores em formação para que associem seus conhecimentos com defesa de suas vozes e dos lugares aos quais pertencem, nos quais transitam e por onde poderão trilhar caminhos no tabuleiro diversificado que caracteriza nossa sociedade.

1 LEITURA: FORMANDO OS SUJEITOS PARA OS COLETIVOS

Este capítulo é dedicado a discutir sobre as peculiaridades da leitura literária, sobretudo seu papel (trans)formador de realidades. Dividido em quatro seções, o capítulo foi aberto apresentando os aspectos relevantes da leitura enquanto formadora de cidadãos críticos. Para tal, foi discorrido sobre as considerações de Candido (2006), Petit (2009, 2010, 2013), Cosson (2021a), Kleiman (2016) e Colomer (2007), além de documentos oficiais que norteiam a educação básica no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2006) e o Referencial Curricular de Rondônia (RCEM/RO, 2021). Na sequência, a segunda seção foi destinada a compreender os tipos de leitores contemporâneos com base em Santaella (2007, 2013) e Tavares (2019), bem como dados da pesquisa do IPL. A terceira parte do capítulo foi dedicada a discutir o papel da escola e do professor enquanto mediadores e formadores de leitores literários sob a análise de Cosson (2021a) e Reyes (2012). Por fim, na quarta seção, discutiu-se o conceito de letramento literário baseado em Soares (2022) e Cosson (2021b, 2021c).

Sendo assim, o capítulo traz como objetivos discutir a importância da leitura literária na formação cidadã, analisar o perfil dos jovens leitores do ensino médio, e refletir sobre qual é o papel da escola e do professor enquanto mediadores da leitura literária para formar leitores proficientes durante e após o período escolar.

Dessa forma, a leitura literária foi apresentada como algo subjetivo e indispensável à formação do cidadão; nesse sentido, incorporado à discussão o letramento literário. Assim, ler se apresenta como uma ação na (trans)formação de sujeitos submersos num universo de dificuldades que os privam de sonhar e buscar uma nova forma de viver e conviver com o próximo.

Além disso, pretendeu-se abordar o tema no contexto escolar, apresentando os problemas que colaboram para o fracasso da escola enquanto mediadora de leitura no que tange às séries finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

1.1 A DIMENSÃO SOCIAL DA LEITURA LITERÁRIA

Em *O direito à literatura*, Candido (2006), coloca a literatura entre as necessidades básicas do ser humano afirmando que, assim como há lutas para que todos tenham direito à moradia, alimentação e saúde, também deveria haver para que todos tivessem acesso à leitura literária. Além disso, o crítico atribui a ela o poder humanizador do homem, que, segundo o autor, é

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo dos seres, o cultivo do humor. [...] A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2006, p. 180).

Assim, nesse viés de Candido (2006), infere-se que o texto literário está intimamente ligado à ideia de formação humana, o que, por óbvio, implica conhecer a si mesmo para atuar na sociedade.

Nesse contexto, é preciso destacar que o poder da leitura vai muito além da melhora na escrita e do aumento no vocabulário, embora esses elementos também devam ser valorizados. Seu papel (trans)formador, no entanto, aparece como o mais importante, uma vez que cada sujeito vive experiências singulares (boas e ruins) e pode encontrar na leitura literária uma fuga da sua realidade, despertando seu poder imagético, ou fazendo-o reconhecer suas experiências nos outros. Para Candido (2006, p. 174), “não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”; o autor ainda acrescenta que “[...] ela [a literatura] pode ter importância equivalente a das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar” (Candido, 2006, p. 175). Além disso, o autor aponta que a fabulação faz parte do ser humano de alguma forma, sendo, então, necessário que todos tenham o direito de estar em contato com esse universo de diversas formas sem distinção. De acordo com o crítico:

os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante (Candido, 2006, p. 175).

Petit (2010) atribui à leitura o poder de mediadora entre nós e o outro, afirmando que “o que está em nós precisa primeiro procurar uma expressão exterior, e por vias indiretas, para que possamos nos instalar em nós mesmos” (Petit, 2010, p. 115). Para a socióloga, o processo de leitura, além dos aspectos formal e linguístico, também contribui para o autoconhecimento, visto que “a leitura pode ser [...] um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria experiência, à própria vida [...]” (Petit, 2009, p. 72). Há ainda a questão que abrange a formação coletiva, de acordo com a autora:

ao compartilhar a leitura [...] cada pessoa pode experimentar um sentimento de pertencer a alguma coisa, a esta humanidade, de nosso tempo ou de tempos passados, daqui e de outro lugar, da qual pode sentir-se próxima. Se o fato de ler possibilita abrir-se para o outro, não é somente pelas formas de sociabilidade e pelas conversas que se tecem em torno dos livros. É também pelo fato de que ao experimentar, em um texto, tanto sua verdade mais íntima como a humanidade compartilhada, a relação com o próximo se transforma (Petit, 2009, p. 43).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a leitura é o elo entre sujeitos e entre mundos distintos cultural e socialmente. Não significa, contudo, que de forma mágica ela irá fazer com que todos mudem suas atitudes, “mas ela contribui, algumas vezes, para que crianças, jovens e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência” (Petit, 2009, p. 13). Portanto, se há essa possibilidade de poder transformador da leitura, a ele se devem atentar todos os envolvidos nesse processo, uma vez que “ela nos possibilita colocar em prática uma autonomia, talvez a única, que não nos pode ser jamais furtada, a autonomia de pensar, de fantasiar, de nos emocionar” (Domingues, 2017, p. 44). Nesse sentido,

compreendemos que por meio da leitura, mesmo esporádica, [os jovens] podem estar mais preparados para resistir aos processos de marginalização. Compreendemos que ela os ajuda a se construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. A encontrar um sentido. A encontrar a mobilidade no tabuleiro social. A encontrar a distância que dá sentido ao humor. E a pensar, nesses tempos em que o pensamento se faz raro (Petit, 2009, p. 19).

Ademais, é necessário pensar que cada indivíduo é uma peça na sociedade, em que é preciso que cada um esteja preparado em sua individualidade para que, ao entrar em contato com o coletivo, seja capaz de compreender-se, compreender aos

outros e posicionar-se diante dos problemas encontrados com respeito e empatia. A BNCC atribui à área de Linguagens e suas Tecnologias essa competência:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 482, grifo nosso).

A leitura, portanto, “pode ajudar os jovens a serem mais autônomos e não apenas objetos de discursos repressivos ou paternalistas. [...] uma espécie de atalho que leva de uma intimidade um tanto rebelde à cidadania” (Petit, 2009, p. 19). Ou seja, ao ver-se em um mundo complexo e diversificado com múltiplas experiências que se esbarram, mas que, ao mesmo tempo, distanciam-se com opiniões distintas, os jovens precisam conviver harmoniosamente, sabendo posicionar-se. Desse modo, para Petit (2009, p. 28), “A leitura [...] converteu-se em um gesto de afirmação de singularidade. Tornou-se um atalho [...] para escapar desse lugar predeterminado, dessa vida estática e do controle mútuo que uns exercem sobre os outros”.

Cabe lembrar que um texto/livro não causará o mesmo impacto sobre todos os seus leitores, pois, segundo Petit (2009, p. 28), “o leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve”. Isso se dá devido àquilo que cada leitor empresta de si para o texto, visto que “a leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo” (Brasil, 2006, p. 67). Nesse contexto, Kleiman (2016), nas bases teóricas do interacionismo, ao falar sobre os aspectos cognitivos da leitura, afirma:

É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (Kleiman, 2016, p. 15).

A esses aspectos cognitivos se acrescenta, ainda, as experiências particulares de cada leitor. Sobre isso, Petit (2009) afirma que há uma ligação entre a leitura e o campo psíquico que são experimentados por muitos leitores, mesmo que não se fale

dessa forma. A autora lembra, ainda, que “é na intersubjetividade que os seres humanos se constituem; que o leitor não é uma página em branco onde se imprime o texto: desliza sua fantasia entre as linhas, a entremeia com a do autor” (Petit, 2009, p. 32). Nessa troca entre texto e leitor se constitui a (trans)formação de cada indivíduo. Sendo assim, “o leitor e o escritor constroem-se um ao outro; o leitor desloca a obra do escritor, e o escritor desloca o leitor, às vezes revelando nele um outro, diferente do que acreditava ser” (Petit, 2009, p. 37), deslocamento esse capaz de definir uma nova forma de ver a realidade.

Sob esse viés, é importante ressaltar que, em muitos casos, há tanta identificação com a leitura que é possível afirmar que não é o leitor que lê o texto, mas “o texto que ‘lê’ o leitor, de certo modo é ele que o revela; é o texto que sabe muito sobre o leitor, de regiões dele que ele mesmo não saberia nomear. As palavras do texto constituem o leitor, lhe dão um lugar” (Petit, 2009, p. 38).

Assim, por determinados momentos, as histórias se fundem e se confundem, fazendo com que o leitor saiba identificar e reconhecer o que lhe acontece e assim transformar-se ou transformar uma situação, pois, de acordo com Petit (2009, p. 38-39), “os escritores nos ajudam a nomear os estados pelos quais passamos, a distingui-los, a acalmá-los, a conhecê-los melhor, a compartilhá-los. Graças a suas histórias, escrevemos a nossa, por entre as linhas”, trazendo para o leitor a noção de pertencimento à história lida. Sobre isso, Tavares (2019, p. 47) comenta:

A interação é o resultado dos eventos socioculturais nos quais o leitor atua para criar vínculos com o que lê, relacionando com determinada situação e meio sociais. E, assim como a leitura, o ato enunciativo enquanto ato dialógico também é subjetivo: são as experiências leitoras que irão determinar as relações dialógicas estabelecidas e que variam conforme a formação leitora, o contexto e o tempo, pois cada nova leitura (re)significa e gera novas ou outras relações dialógicas.

O dialogismo ao qual a autora se refere remonta à Bakhtin (2016) quando esse autor afirma que todo discurso é responsivo. Assim, de alguma forma, o que é lido afeta o leitor, despertando nele algum sentimento, ou seja, dialogando com ele, diálogo esse que pode ser de aceitação ou refutação.

Para tanto, cabe aqui uma ressalva, de acordo com o que afirma Kleiman (2016, p. 24), “para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar *ativada*, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdido no fundo de nossa memória”. Como

se observa, é necessário que a experiência tenha sido significativa e ainda afete o leitor, caso contrário, não provocará nenhuma reação nele. Isso se dá, segundo Petit (2009), devido à predisposição à aceitação por parte do leitor, ou seja: é preciso que o leitor permita essa compreensão do significado.

A predisposição à leitura permite, também, a abertura para o outro, que vai além de conversas sobre o livro, uma vez que, segundo Petit (2009), a aproximação com o texto traz consigo o sentimento de pertencimento. É como se o leitor entendesse que seus sentimentos são entendidos por outros; sendo assim, para a autora, “ler não isola do mundo. [...] introduz no mundo de forma diferente. O mais íntimo pode encontrar nesse ato o mais universal” (Petit, 2009, p. 43).

Isso é possível porque o leitor percebe que, mesmo em um mundo distinto do seu, “ele encontra as mesmas angústias, os mesmos medos e as mesmas alegrias que fazem parte da experiência humana, o fazem sentir que o que lhe parece mais íntimo, na verdade, é universal” (Domingues, 2017, p. 50). Isso o faz refletir e aumentar seu senso crítico por meio de outro poder da literatura: transcender os limites impostos pela sociedade. Segundo Tavares (2019, p. 22-23), embora subjetivos, “o senso de humanidade e a noção de pertencimento transcendem barreiras socioculturais, criando vínculos e ampliando o diálogo entre grupos que se não fosse pela leitura literária possivelmente não interagiriam”. Por isso, é possível afirmar que

[...] a literatura contribui para a formação, porque esta resulta de um processo interno, a autoformação, com a contribuição de um agente externo. Assim sendo, não se faz pelo mesmo processo da educação, que já traz no seu princípio uma intencionalidade e está vinculada a uma instituição, além de ter, de certa forma, um tempo determinado para começar e terminar (Domingues, 2017, p. 50).

Nesse sentido, infere-se que a transformação pretendida ocorrerá pela mobilização e não pela imposição, pois se o leitor não estiver predisposto a aceitar essa mudança, ela não ocorrerá.

Nota-se, no entanto, que o teor de importância atribuída à leitura literária, tanto no contexto escolar quanto em outros ambientes, tem se mostrado cada vez menor. Conforme Cosson (2021a), pesquisas revelam que cada vez se lê menos; os motivos apontados para esse fator recaem sobre a falta de tempo, o que, para o autor, “é uma forma gentil de indicar desinteresse pela atividade” (Cosson, 2021a, p.12), tal

desinteresse provocado por fatores ligados ao estilo de vida moderno, o qual oferece – em especial aos jovens – inúmeras maneiras de distração e diversão advindas da tecnologia, o que vem tornando-se um impasse no processo de ensino e aprendizagem literária.

A fim de entender esse distanciamento encontrado entre texto e leitor, na seção seguinte, serão destacados os tipos de leitores na atualidade; para isso, serão observados os dados da pesquisa nacional Retratos da Leitura (Instituto Pró-Livro, 2019), realizada pelo Itaú Cultural em parceria com o Instituto Pró-Livro (IPL). Essa análise é relevante, já que entender o perfil dos leitores presentes nas escolas é o caminho para alcançar a comunidade leitora que se deseja.

1.2 PERFIL DOS LEITORES

Embora, a leitura seja essencial para a formação cidadã, é comum que se ouça – entre crianças, jovens e adultos – frases que sinalizam um grande desinteresse por essa prática; em muitos casos, esses comentários partem de pessoas que sequer se deram a chance de se descobrirem leitores. Nesse sentido, Petit (2013, p. 23) afirma que “[...] muitos homens e mulheres jamais ousaram se aproximar dos livros. Acredita que neles existam um mundo que não lhes pertence”. É como se a literatura fosse destinada a um grupo específico do qual a maioria da população não faz parte. Durante muito tempo, isso de fato ocorreu; hoje, no entanto, como afirma Candido (2006) e conforme já mencionado anteriormente, a literatura é um direito e uma necessidade básica a que todos deveriam ter acesso.

Segundo Tavares (2019, p. 17), “a importância da leitura é conhecida universalmente: é um dos dados importantes de um país”. O ponto a ser evidenciado, e que justifica essa discussão no âmbito nacional, entretanto, são as inúmeras particularidades que afastam uma grande massa, em especial jovens e adolescentes, dessa prática tão importante para sua formação.

Com base nos dados da pesquisa nacional Retratos da Leitura (Instituto Pró-Livro, 2019), atualmente, no Brasil, apenas 52% da população com idade acima dos

5 anos são leitores⁹. O que torna esse dado ainda mais preocupante é que houve uma queda nesse número, se comparada à pesquisa anterior, em 2015, quando o resultado atingiu a marca dos 56%. Em números absolutos, o Brasil perdeu 4,5 milhões de leitores em quatro anos. No Ensino Médio, a taxa caiu de 35 para 34,5% no mesmo período.

A condição financeira é um fator que contribui para a falta de acesso a livros e, conseqüentemente, à leitura. A pesquisa aponta que pessoas pertencentes às classes D/E consideradas leitoras correspondem a apenas 38%, enquanto na classe A essa estatística chega a 70%.

É compreensível que ao estar em situação de vulnerabilidade, raros são os casos em que as famílias tenham a cultura da leitura em casa. Isso se dá devido ao alto preço dos produtos do gênero alimentício e outros essenciais à sobrevivência que, na maioria dos casos, ocupam toda a renda familiar, não sobrando recursos financeiros para a aquisição de livros e dessa forma essas crianças terão acesso a livros somente no ambiente escolar. Nesse contexto, crianças crescem acreditando que ler não seja algo essencial. Esse dado corrobora o que diz Petit (2009, p. 42) “Infelizmente, os pobres são privados na maior parte do tempo, dessa experiência singular, pois não têm acesso aos livros, ou só têm acesso a alguns livros: dizem que outros não são para eles”.

Nessa conjuntura, a importância do papel da escola na formação de leitores fica mais evidente, já que grande parte da população só tem acesso à literatura através dela. Isso também é observado na pesquisa ao apontar que 68% dos leitores adquiriram o gosto pela leitura de literatura no ensino médio, por indicação da escola ou de um professor. No entanto, quando questionados sobre a frequência com que leem por indicação da escola, apenas 4% afirmam ler todos os dias, enquanto 68% confessam não ter o hábito diário de leitura. Nesse mesmo grupo, 53% atribuem a culpa da pouca leitura à falta de tempo, o que para Cosson (2021a), acaba se tornando uma desculpa para a falta de interesse.

Por outro lado, há de se considerar que o avanço tecnológico e, conseqüentemente, as redes sociais mudaram o estilo de vida, de modo que a leitura

⁹ A pesquisa considera leitores pessoas que leram ao menos um livro inteiro ou em partes nos últimos três meses.

de livros acaba não ficando entre as principais atividades de lazer. De acordo com o Instituto Pró-Livro (2019), quando questionados sobre o que gostam de fazer nas horas vagas, os primeiros lugares são ocupados por atividades relacionadas à televisão e à internet.

Em vista disso, há de se considerar que o perfil de leitores não é o mesmo do passado. Santaella (2007) elenca esse perfil ao longo do tempo em “um método classificatório e comparativo”, dividindo-os, inicialmente, em três tipos: o contemplativo, o movente e o imersivo. O primeiro corresponde àquele leitor que lia em silêncio, em um espaço reservado, contemplando cada página em uma leitura linear. Já o segundo, no período da Revolução Industrial, é o leitor que se viu cercado por imagens, sons, luzes, cores em um ambiente mais acelerado, sem tanto tempo para contemplar. Por fim, o terceiro tipo, segundo Santaella (2007, p. 16), é o leitor que tem “novas formas de percepção e cognição que os atuais suportes eletrônicos e estruturas híbridas e lineares do texto escrito estão fazendo emergir”, classificando-o como leitor imersivo. Sobre este último, Tavares (2019) explica que

Ele é imersivo porque, no espaço informacional, perambula e se detém em telas e programas de leituras, num universo de signos evanescentes e eternamente disponíveis. [...] O leitor imersivo é também conectado, e, portanto, interage em diferentes suportes com a agilidade de quem, aparentemente, sempre realizou tais tarefas e as executa sem dificuldade. Tem-se discutido e buscado pesquisar para esclarecer se a leitura feita por esse perfil é profunda ou superficial, visto sua habilidade em escanear e navegar pela web [...] (Tavares, 2019, p. 28).

O leitor atual, entretanto, Santaella (2013) define como leitor ubíquo, sendo este a mistura do leitor movente e do imersivo em um mundo cheio de diversas linguagens que se encontram para a produção de sentidos e de textos de diversos gêneros. De acordo com Santaella (2013), ubiquidade está ligada à computação, inclusive pervasiva, sendo que, desse modo, o leitor ubíquo está inserido no universo computacional, mesmo que muitas vezes isso nem seja perceptível.

Tavares (2019) destaca que todo esse avanço que originou o leitor ubíquo traz como positivo o fato de que cada vez se leia mais, além disso, a escrita vem sendo ressignificada, pois se possibilita o compartilhamento de leituras, já que “por meio da Internet, o leitor ubíquo interage com outros leitores, participa de discussões e mobiliza mais pessoas a lerem também” (Tavares, 2019, p. 31). Sendo assim, é possível afirmar que a tecnologia possibilita o acesso à leitura entre os jovens, além

de despertar a capacidade criadora através de páginas com comentários ou reescrita de histórias. Para Tavares (2019),

a tecnologia tem possibilitado que todos tornem-se autores, produtores ao mesmo tempo em que são leitores, ouvintes ou espectadores de seus discursos – textos, mídias. A leitura de um romance pode gerar uma *fanfiction* (conteúdo ficcional produzido por um fã, como a continuidade de uma obra, outro desfecho para esta), um curta-metragem, uma resenha escrita para um blog ou gravada e disponibilizada no YouTube, uma ilustração. Os jovens interessam-se por essas formas de conteúdo e, em geral, sabem como criar, mas as escolas ainda estão buscando meios para que haja essa aproximação nos espaços de ensino, de forma que se torne colaborativa (Tavares, 2019, p. 56).

A esse respeito, a BNCC traz em seu texto a necessidade da inserção desses meios digitais para que o estudante produza através de “apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc.” (Brasil, 2018, p. 516). Nessa perspectiva, deve-se compreender que não há mais como separar o mundo tecnológico do educacional, mas sim unir tais universos a fim de “conquistar” os jovens para o mundo literário.

Corroborando isso, a escola deve estar atenta ao fenômeno da leitura digital, já que de acordo com a pesquisa do Instituto Pró-Livro (2019), ela acontece na maior parte entre os estudantes do ensino médio e de classe C. Nesses casos, ainda segundo a pesquisa, o acesso aos livros acontece, na maioria das vezes, por meio de *download* grátis. O celular ou *smartphone* é o meio mais utilizado para esse tipo de leitura, visto que 13% da população dos 14 aos 17 anos usam a internet para leitura. Desse modo, a escola não pode tratar como irrelevante o fato de que a mídia exerce grande poder sobre os jovens atualmente, inclusive na escolha das leituras.

Com base no excerto apresentado, pode-se concluir que há muitos leitores que ainda não se descobriram. Alguns por não terem acesso aos livros, outros por não se sentirem motivados. No entanto, há uma boa parte que possui o hábito da leitura literária, e que está inserida em um universo de muitas informações. Falta, porém, que a escola e os professores estejam preparados para recebê-la. Ou seja, é preciso repensar as velhas metodologias do ensino de literatura para que sejam capazes de acolher esses leitores. Essa é a abordagem que será feita na próxima seção, em que será discutido qual é, de fato, o papel do professor nesse processo de formação de leitores.

1.3 LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: ENSINAR OU MEDIAR?

Conforme visto na seção anterior, a escola aparece como a grande responsável no processo de formação leitora. Cosson (2021a, p. 12) afirma que “o professor é o principal mediador da leitura, ainda que os livros indicados pela escola sejam majoritariamente didáticos”. Como aponta o autor, ao mesmo tempo em que recaiu sobre a escola a função de mediadora e incentivadora da leitura literária, essa instituição não vem exercendo seu papel com a eficácia desejada para alcançar uma sociedade leitora.

Em primeiro lugar, é essencial que se reconheça que o ensino de literatura na escola é uma questão que precisa ser discutida, pois apesar de haver certo consenso entre os professores de língua dessa necessidade ainda há muita resistência por parte dos docentes. Isso se dá, em parte, devido à metodologia utilizada por professores que entendem ensinar literatura com ensinar períodos literários, apenas. Para Cosson (2021a), esse quadro é angustiante para quem vê a literatura como essencial ao aprendizado e desenvolvimento cognitivo. Diante disso, o autor aponta que um dos fatores que contribuem para a ruína do ensino da literatura é que

[...] a leitura dos fragmentos de textos literários presentes no livro didático não forma o leitor do livro, que é onde materialmente se apresenta a literatura, ou seja, a obra literária na sua integridade, representada pelo livro, fica para depois ou fora da escola (Cosson, 2021a, p. 13).

Assim, cabe questionar: se há tanta preocupação em ensinar o contexto, como um trecho descontextualizado de um texto poderá fazer sentido e formar um leitor? Esse questionamento deve ser feito, principalmente, por estarmos num momento em que a tecnologia tem facilitado a retirada de trechos de falas de seu contexto atribuindo a elas um novo sentido. Ou seja, não sendo lida em sua totalidade, uma obra pode ser compreendida de forma totalmente diferente daquela que se propõe. Nesse sentido, a BNCC aponta que

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018, p. 491).

Cabe acrescentar que a fragmentação da obra é na verdade um ponto de vista. Isto é, quem faz a fragmentação a escolhe não necessariamente por ser a parte mais importante e reveladora da obra, mas sim para atender e justificar interesses pretendidos. A esse respeito, Kleiman (2016, p. 32) afirma que isso acontece de forma “difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua”, deixando a leitura, assim, como um objetivo secundário.

Cosson (2021a) concorda ao afirmar que há formas de ensino de leitura que dispensam o texto literário como objetivo principal, de modo que sua leitura é feita de forma rasa, com interesses voltados a fatores como sintaxe, gramática e pontuação, e não à formação de um leitor envolvido com o texto. Cabe lembrar que a leitura literária deve acontecer de forma bem mais ampla visando, entre outras, despertar o senso crítico do indivíduo, sendo assim, reduzi-la a um critério de estudos linguísticos é apagar todo o potencial que ela tem.

Diante dos aspectos apresentados, fica evidente que o fator relevante nesse processo é a didatização do ensino de literatura que a transformou em aulas de estudo das escolas literárias organizadas de forma cronológica, enfatizando o contexto histórico, bem como nomes de obras e autores que “representam” cada um desses períodos. Nesse sentido, Colomer aponta que o

[...] estudo da história da literatura nas línguas nacionais levou ao ensino de uma linha de evolução cronológica literária mais ou menos exemplificada com textos nos quais os alunos deviam comprovar os juízos de valor e as características estudadas. Em ambos os casos se recorria, principalmente, à leitura intensiva de fragmentos de obras, orientada para o trabalho guiado pelo professor (Colomer, 2007, p. 17).

A autora se refere a um modelo de ensino do século XIX na França. Entretanto, esse modelo ainda é muito ativo no âmbito escolar brasileiro, o que acaba colaborando para afastar ainda mais o jovem do texto literário, visto que, em virtude do tempo de aula e dos objetivos pretendidos (provas ou outras atividades para obtenção de notas), muitos professores ainda preferem manter esse estilo de estudo cronológico, pautado no ponto de vista de autores canônicos e, se quisermos, litorâneos, nos livros didáticos. Sobre isso, Colomer ainda afirma:

Apesar de todas as críticas que choveram sobre o ensino histórico da literatura, os docentes e a sociedade em geral continuaram acreditando que

tinha sentido dar às novas gerações adolescentes uma sistematização da evolução cultural através de obras de referência de sua coletividade (Colomer, 2007, p. 37).

Vale ressaltar que, de fato, é através da escola que o aluno aprenderá sobre a história literária e suas obras marcantes. É certo, também, que uma obra literária vinculada ao seu contexto se torna mais fácil de ser compreendida. No entanto, “a noção de contexto é um tanto mais complexa do que a indicação de dados históricos e listagem de traços estilísticos da época [...]” (Cosson, 2021a, p. 57). O autor traz esse termo como algo de difícil definição, mas ao referir-se a ele no envolvimento da leitura literária, é necessário considerar também o contexto do leitor. Nesse sentido, o autor aponta dois pontos convergentes nessa definição:

[...] “ponto local” que corresponde ao ambiente da interação, logo é construído no momento em que se relaciona texto e contexto. O segundo é o “ponto global” que corresponde pelas condições sociais e culturais em que a interação acontece e que são independentes das condições imediatas dessa interação. Em termos de obra literária, podemos traduzir simplificadaamente [...] como contexto de interação, que diz respeito ao leitor e sua interação com a obra, sendo, portanto, um elemento sempre variável, posto que depende de cada leitor em suas diferentes leituras no tempo e no espaço. Já o contexto global pode ser assimilado ao contexto de enunciação da obra, que uma vez dado, acompanha de maneira implícita ou explícita as várias leituras que dela podem ser feitas (Cosson, 2021a, p. 57).

Nesse contexto, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 2006) já alertavam que

quando propomos a centralidade da obra literária, não estamos descartando a importância do contexto histórico-social e cultural em que ela foi produzida, ou as particularidades de quem a produziu (até porque tudo isso faz parte da própria tessitura da linguagem), mas apenas tomando – para o ensino da Literatura – o caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário (Brasil, 2006, p. 76-77).

Esse aspecto é reforçado pela BNCC, atentando especialmente para o diálogo de tais obras com o presente. Segundo o documento, é necessário

Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente (Brasil, 2018, p. 516).

Posto isso, aponta-se para o grande problema: o modo com que as obras literárias são apresentadas ao aluno não o estimula a buscar ter contato com sua integridade. Em consequência, a leitura da obra, quando acontece, por não estar pautada no próprio texto e seu sentido, acaba passando apenas como mais uma e não desperta o aluno de modo a ser considerado um leitor literário.

As OCNEM (Brasil, 2006) apontam que há pontos positivos nesse modelo de ensino, no entanto, simultaneamente, há os pontos que surgem como negativos no processo de ensino de literatura, sendo

1. resolve o problema da seleção de obras, pois constitui um corpus definido e nacionalmente instituído, mas elimina as peculiaridades regionais;
2. resolve o problema da falta de preparação e de conhecimento literário que possa existir entre os professores, já que esses lidam com a reprodução de uma crítica institucionalizada, porém esse procedimento impede o professor de ser ele próprio um leitor crítico e estabelecer suas próprias hipóteses de leitura para abraçar as investidas mais livres de seus alunos na leitura;
3. permite cobrir um tempo extenso, numa linha que vai do século XII ao século XXI, destacando momentos reconhecidos da tradição literária, porém tal extensão torna-se matéria para simplesmente decorar, e características barrocas, românticas, naturalistas, etc. confundem-se freneticamente, sem nada ensinar;
4. permite tomar conhecimento de um grande número de títulos e autores, mas, em virtude da quantidade e variedade, a leitura do livro é inviabilizada e entendida como secundária;
- e 5. permite ao aluno o reconhecimento de características comuns a um grande número de obras, porém obriga a obra a se ajustar às peculiaridades da crítica e não o contrário. (Brasil, 2006, p. 76)

Em consonância a isso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) trazem em suas atividades pedagógicas a leitura como forma de atender ao protagonismo do estudante, uma vez que prioriza “a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização; valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber” (Brasil, 2018b, p. 14).

Posto isso, infere-se que não adianta a escola querer formar um leitor literário apenas com a leitura de fragmentos dos cânones. No entanto, as obras canônicas não devem ser abandonadas. É preciso, então, modificar a abordagem, e, principalmente, considerar aquilo que o estudante traz consigo, envolvendo-o em práticas leitoras nas quais ele se reconheça dentro da literatura para que esta, desse modo, faça sentido para ele. Isso pode ocorrer, como afirma Tavares (2019, p. 27), “em círculos ou clubes de leitura, nos quais um grupo lê a mesma obra para socializar posteriormente, diferentes fragmentos da obra irão atingir os leitores de uma forma pessoal e profunda,

conforme as vivências de cada um”. Corroborando essa ideia, Reyes (2012, p. 20) questiona:

de onde surgiu então esse consenso escolar que obriga todos a sublinharem a mesma coisa em um mesmo parágrafo de conto, a entenderem rapidamente as mesmas ideias principais e enxergarem todas as obras a partir de um mesmo ponto de vista? De onde surgiu esse desprezo que a educação nutre pelo subjetivo, o inefável, que não pode ser definido nas linhas de um dicionário?

É notório que, estudando apenas o contexto em que a obra foi escrita, a biografia dos autores e uma lista de nomes de obras, esse estudo poderá ser “aprendido” pelo estudante, mas não fará para ele nenhum sentido e se tornará apenas mais uma disciplina a ser decorada com alguns nomes e datas importantes, o que não contribuirá com sua formação leitora. Por isso, muitos pesquisadores vêm apontando para a necessidade de estratégias que consigam buscar na subjetividade da leitura aspectos de controle e de reflexão sobre a própria ação de ler. De certa forma, a leitura, em si, para o leitor, é um ato comprometido cognitiva, cultural e socialmente.

Visto sob esse viés, o papel do professor mediador de leitura visa criar situações nas quais o aluno precise refletir sobre o que e como está lendo; pensar, criar expectativas para confirmá-las ou refutá-las. É, portanto, uma leitura envolvente e não apenas decodificação das palavras, visto que “no confronto, o leitor estará exercendo controle consciente sobre o próprio processo de compreensão: ele estará revisando, autoindagando, corrigindo, de forma não automática, conscientemente” (Kleiman, 2016, p. 47).

Por outro lado, é necessário que professores e mediadores, de forma geral, reconheçam que a literatura está presente no cotidiano da sociedade. Cosson (2021a) afirma que a literatura está em todo lugar – presente, portanto, na vida do jovem contemporâneo, porém não da forma com que a escola acostumou e se dispôs a ensinar. Segundo o autor, a internet favoreceu a circulação de obras completas e fragmentadas, das canônicas às contemporâneas. Além disso, está presente em outros espaços – na música, filmes, páginas e redes sociais.

Logo, cabe à escola e ao professor aproveitar esse espaço e envolver, juntamente com a leitura completa de um livro, outras formas de leitura, com estratégias e objetivos bem definidos, a fim de que os adolescentes entendam que a

literatura já faz parte de sua vida, a escola irá apenas ampliar esse repertório, fazendo-os notar e enxergar-se dentro desse contexto literário para que possam, assim, encontrar sua subjetividade dentro da leitura, conforme aponta Reyes (2012).

Para além disso, Reyes (2012, p. 24) afirma que é necessário, portanto, que a escola ensine que “[...] ler um manual de instruções para instalar um forno não é o mesmo que ler um poema[...]”. É claro que ambas as leituras são importantes e necessárias. Entretanto, “[...] se a escola não se dá conta dessa sutileza continuará ensinando a ler todos os textos a partir de uma mesma postura”, o que, certamente, não alcançará o sentido da leitura literária, uma vez que

Para entender o poema, é preciso conectá-lo a sensações, emoções, ritmos interiores e zonas secretas. Se não nos permitirmos explorar essas zonas de penumbra e ambiguidade da linguagem, esse poema não nos dirá nada. Assim, responderemos qual é o seu tema ou quando nasceu seu autor, e identificaremos se tem rimas assonantes nos versos pares (Reyes, 2012, p. 25).

A subjetividade concedida pela literatura é essencial, sobretudo na vida daqueles que não têm tempo ou oportunidade de olhar para dentro de si mesmos nem para o outro, de modo que “[...] necessitamos cada vez mais e com maior urgência, explorar o fundo de nós mesmos e, a partir dessa região, nos conectarmos com os outros, iguais ou diferentes, que compartilham conosco as raízes humanas” (Reyes, 2012, p. 26).

É esse sentimento de altruísmo que fará com que sejam formados cidadãos capazes de reconhecer no outro suas aflições. Como orientam as OCNEM, “qualquer conteúdo na escola é um instrumento de aprendizagem, [...] deve *persistir a dimensão social desse conteúdo*, uma vez que se forma para o mundo, para fornecer ao aluno recursos intelectuais e linguísticos para a vida pública” (Brasil, 2006, p. 81, grifo nosso). Não há lugar mais propício para essa consciência social do que a literatura.

Por mais que não seja fácil, alcançar esse nível é possível, conforme afirma Reyes (2012), para isso “[...] convém partir da sua essência” (Reyes, 2012, p. 26). Cabe aqui dizer que essa essência pode referir-se à obra, ao leitor e, por que não, ao mediador, já que

Um professor de leitura, é simplesmente, uma voz que conta; uma mão que abre portas e traça caminhos entre a alma dos textos e a alma dos leitores. E para fazer seu trabalho não deve esquecer que, para além de professor, é também um ser humano, com zonas de luz e sombra, com uma vida secreta

e uma casa de palavras que têm sua própria história. Seu trabalho como a literatura mesma, é risco e incerteza. Seu ofício privilegiado é, basicamente, ler. E seus textos de leitura não são apenas os livros, mas também os leitores. Não se trata de um ofício, mas de uma atividade de vida. Não figura em dicionários nem nos textos escolares, tampouco no manual de funções, mas pode ser ensinado. E essa atitude será o texto que os alunos irão ler. Quando saírem do colégio e esquecerem datas e nomes, poderão recordar a essência dessas conversas de vida que se teciam entre as linhas (Reyes, 2012, p. 28-29).

Diante disso, cabe concluir que a tarefa do professor de leitura literária é, acima de tudo, ser um leitor. Um leitor não só de livros, mas de pessoas. Leitor de seus alunos, capaz de enxergar neles suas ambições e necessidades e, dessa forma, criar estratégias de leitura capazes de unir as vivências pessoais de cada um com o novo que pode ser detectado em cada livro. Dessa forma, os estudantes serão envolvidos na e pela leitura com as provocações e reflexões que a literatura é capaz de proporcionar a ponto de descobrirem a si mesmos e, conseqüentemente, descobrirem ao outro. Isso acarretará descobertas e atitudes que irão conduzi-los além dos muros da escola.

A discussão em relação ao papel do professor e da escola enquanto formadores de leitores aponta para outro ponto muito importante no cenário da educação: o letramento, sobretudo o letramento literário, que será abordado a seguir.

1.4 LETRAMENTO LITERÁRIO

Ao discutir, anteriormente, o papel da escola e do professor quanto ao ensino de literatura, concluiu-se que esses sujeitos de ensino devem adquirir práticas que vão além de apenas apresentar o texto ao aluno, mas que o leve a se apropriar dessa leitura. Na verdade, o jovem deve ser preparado para a apropriação das diferentes linguagens com autonomia. Isso é o que sugere o letramento, que, de acordo com Soares (2022, p. 44),

[...] é um *estado*, uma *condição*: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita.

Já o letramento literário, de acordo com Cosson (2021b, p. 171), é uma expressão que começou a ser usada no Brasil a partir da década de 90, quando Graça

Paulino a utilizou “para tratar de um tipo singular de letramento e sua inserção no contexto escolar”; após isso, muitos estudos foram publicados pela própria autora e por outros, incluindo por grupos de pesquisa ligados à leitura literária. Hoje, esse conceito está presente de forma significativa no campo acadêmico e em outros meios.

Por definição, Paulino e Cosson (2009, p. 67, *apud* Cosson, 2021b, p. 172) consideram que letramento literário é “o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Para os autores, letramento literário não é algo pronto, como uma receita a se seguir passo a passo, mas um processo a ser construído; a escola é apenas uma parte dele, já que começa antes e vai além desse espaço educacional. Além disso, por apropriação, o autor define aquilo “que nos permite tornar próprio o que é alheio” (Cosson, 2021b, p. 172). Para o autor, mesmo que a literatura seja algo que pertença a todos, é o sentido individual atribuído pelo leitor que a tornará algo vivo.

Nessa conjuntura, Cosson (2021c, p. 26) aponta que ler apenas por ler é o problema que afeta o ensino literário. Para ele, a leitura não diz por si só “o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos”, ou seja, as práticas que levam à apropriação das leituras realizadas. Sendo assim, é válido reafirmar que cabe à escola, embora não seja ela a única responsável pelo letramento literário, construir alternativas que busquem desenvolver a habilidade da leitura literária nos estudantes por meio de uma “nova configuração”, na qual “não se pode simplesmente reafirmar o ensino do cânone literário, mas sim defender dentro do espectro do letramento a presença de uma forma específica de letramento, que seria o letramento literário” (Cosson, 2021b, p. 173).

Assim, cabe aqui inserir as atribuições que Soares (2022) confere à leitura. Para a autora,

[...] a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (Soares, 2022, p. 69).

Compreende-se, portanto, que o processo de ler vai muito além de decodificar palavras. São inúmeras as habilidades que devem ser adquiridas para que esse seja realizado de forma a fazer sentido. Cosson (2021b), por sua vez, afirma que leitor

[...] não equivale a uma abstração, a uma construção teórica, a uma posição formal ou uma certificação escolar e acadêmica, mas às pessoas reais, de carne e osso, que só são leitores no momento da leitura, isto é, leitor não é um estatuto a ser adquirido por quem passou pela escola ou tem determinada competência. O leitor é um sujeito que no ato da leitura traz para o texto seus conhecimentos, seus sentimentos, suas emoções, suas experiências de vida. Do mesmo modo, o texto em sua materialidade, o livro que contém o romance e a coletânea de poemas, é apenas papel e tinta. Ele só passa a ser texto porque sua elaboração pressupõe a condição de ser objeto da leitura, sendo a designação de literário uma indicação do modo como deve ser lido e não uma propriedade que lhe é intrínseca, pois ele só se transforma em obra literária no momento da leitura (Cosson, 2021b, p. 178).

Essa relação intrínseca entre leitor e leitura é a chave para o letramento literário. Sem passar pela experiência de ser tocado pela leitura a ponto de atribuir um significado a ela, não será possível atingir seu papel humanizador. O letramento literário, portanto, deve estar presente em cada ação da escola, pois “segue essa linha em que a literatura passa de obra sacralizada para algo em movimento e em constante transformação” (Martins, 2011, p. 58). Nesse contexto, Cosson (2021c, p. 12) afirma que

o letramento literário, conforme concebemos possui uma configuração especial, pela própria condição de existência da escrita literária. O processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Daí sua importância na escola, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, seja aquele oferecido na escola, seja aquele que se encontra difuso na sociedade.

Tem-se, assim, que a literatura na escola deve estar em evidência, já que seu significado só será efetivado ao passo que for transposta do papel para uma experiência particular, considerando que “quanto mais desenvolvida for a competência de manusear essa linguagem, maior será o conhecimento do repertório e mais consistente e consolidada será [...] a apropriação do texto literário”, para assim alcançar seu objetivo maior que é a “competência literária do aluno” (Cosson, 2021b, p. 179). Segundo o autor, para o desenvolvimento dessa competência deve ser sempre lembrado que o aluno deve ocupar o centro desse processo, no qual ele é o ponto de partida e de chegada.

Cabe lembrar, em tempo, que o ensino de literatura sob o paradigma do letramento literário é visto como “uma prática e não como um conteúdo a ser ensinado”, dessa forma, “esse paradigma tem *como conteúdo do ensino da literatura a linguagem literária, compreendida como um repertório de textos e práticas de ler e produzir obras literárias*” (Cosson, 2021b, p. 183). Sendo esse repertório construído pelo encontro pessoal do leitor com o texto, assim como pelas relações intertextuais, que, segundo Cosson (2021b), não devem ater-se a uma procura por textos que tenham alguma relação de intertextualidade com outro texto lido. Antes, a intertextualidade corresponde àquilo que o próprio leitor conseguirá trazer de outras leituras já realizadas anteriormente; além disso, o contexto é outro fator que constitui o repertório do letramento literário, mais uma vez evidenciando que não se trata de um aglomerado de datas e acontecimentos relacionados à escrita do texto, mas que tenha “[...] como centro as relações que podem ser estabelecidas entre o texto e sua materialidade” (Cosson, 2021b, p. 184-185).

No paradigma do letramento literário, também, deve ser contemplado o manuseio do texto literário, assim, “todas as práticas de ensino associadas a esse paradigma [...] devem começar com o manuseio do texto literário e terminar com o compartilhamento da experiência desse manuseio” (Cosson, 2021b, p. 186). Levar o aluno a manusear o texto e a ter contato com ele é necessário para que o estudante possa apropriar-se dele de tal forma que, após todas as práticas desenvolvidas, ele seja capaz de transmitir aos outros a experiência vivenciada.

Nesse sentido, o professor aparece como um condutor que tem a incumbência de [...] “acompanhar a leitura do aluno sem impor uma direção, mas apontando caminhos por onde o leitor pode escolher transitar dentro do texto” (Cosson, 2021b, p. 190), ou seja, não cabe dentro do letramento literário um modelo de professor autoritário e detentor do saber e do poder, já que cada aluno será motivado a encontrar-se de forma pessoal com o texto literário. O papel a ser assumido pelo professor deve ser, principalmente, o de abrir o horizonte de possibilidades em que o aluno pode se encontrar com sua leitura.

Nesse sentido, o aluno também tem seu papel a cumprir dentro desse paradigma que precisa ser “ativo e colaborativo”, pois ele “*é o principal agente do processo pedagógico*” (Cosson, 2021b, p. 191). Nessa perspectiva, entende-se que, se o aluno não atender aos caminhos apontados pelo professor, buscando trilhar seu próprio, nenhuma prática será capaz de funcionar. Dessa forma,

Dele se espera que seja protagonista da sua formação, tanto por ocupar o centro da aula e realizar as atividades programadas pelo professor, quanto por incorporar as vivências formativas da escola ao seu processo individual de letramento literário (Cosson, 2021b, p. 191).

Na prática, sabe-se que esse papel colaborativo esperado por parte do aluno não é assim tão fácil, principalmente nesse período pós-pandêmico¹⁰, em que os estudantes estão ainda voltando a ter contato direto com a escola e com o professor. Ressaltando que, durante o período afastado, na maioria dos casos, esses jovens estiveram envolvidos em atividades eletrônicas, como jogos, redes sociais etc., afastando-os do contato com a leitura literária. Assim, tornou-se ainda mais difícil conseguir encontrar neles essa pré-disposição para a prática da leitura. Nesse contexto, o letramento literário ganha força ainda maior, por todos os pontos em que ele atua. Ao professor, embora mais desafiador, cabe desenvolver cada vez mais essas práticas que busquem, além de conquistar novos leitores, resgatar aqueles que se afastaram.

Cabe destacar que existem inúmeras práticas que o professor pode (e deve) utilizar para conduzir o aluno ao letramento literário, destacando novamente que, conforme Cosson (2021b), trata-se de um processo autoformativo que deve evidenciar o aluno como protagonista, mas que tem o professor como figura indispensável em sua condução. Em síntese, pode-se afirmar que não há uma fórmula única que funcionará igualmente para todos. Existem sim, muitas alternativas à disposição do professor que são capazes de desenvolver no estudante competências para levá-lo a letrar-se literariamente. Cosson (2021b, p. 203) defende que “a melhor maneira de desenvolver a competência literária é criar situações em que o aluno tenha oportunidade de interagir com o objeto que se quer que ele transacione: o texto literário”. Para mais, vale reafirmar que o letramento literário deve acontecer no contexto escolar tanto com os estudantes que já trazem consigo uma pré-disposição

¹⁰ Esse período se refere à realidade das escolas atualmente. Uma vez que, nos anos de 2020, 2021 e, em algumas realidades, parte de 2022, a Pandemia da Covid-19 fez com que os estudantes ficassem fora da sala de aula, sendo atendidos por meio de atividades remotas que aconteceram de forma online síncronas e assíncronas, mas que, em muitas situações, também foram efetivadas somente por meio de atividades impressas entregues às famílias, sem nenhum contato com o professor ou com outros colegas. Essa realidade, interferiu no envolvimento e desenvolvimento dos estudantes frente às atividades realizadas pela escola no período de retorno às aulas presenciais.

para isso, quanto para aqueles que ainda não tiveram essa oportunidade. Somente assim a literatura será efetivada em seu papel (trans)formador de sujeitos sociais.

No capítulo seguinte, será discorrido sobre como a preocupação em organizar cronologicamente o ensino literário tem afetado o lugar do texto e priorizado um grupo específico de autores e estilos, deixando o letramento literário abandonado a teorias.

2 O MODELO TRADICIONAL DE ENSINO LITERÁRIO E A LITERATURA FEMININA

Neste capítulo, será proposta uma discussão sobre a forma com que a história literária brasileira vem sendo contada, sobretudo no contexto escolar, refletindo acerca dos problemas e equívocos ocorridos nessa prática, com o fito de entender como isso tem interferido no trabalho com a literatura. Desse modo, a primeira seção será ancorada no trabalho resultante da pesquisa realizada por Fischer (2021), o qual trata sobre a história literária brasileira, para ser discorrido sobre um modelo que se tornou tradicional no ensino literário. A discussão sobre essa forma de ensinar literatura se justifica neste trabalho em razão de a escrita feminina, durante muito tempo, ter sido deixada de fora do diálogo sobre o tema.

Na segunda seção do capítulo, será feita uma breve retrospectiva da luta das mulheres para garantir seu lugar de fala dentro da literatura como autoras e não somente como objeto. Em sequência, a terceira seção é dedicada a tratar das diferentes identidades que formam a sociedade e o quanto essas diferenças contribuem para a marginalização de alguns. Por fim, na quarta seção é discutido e apresentado a questão da escrita literária feminina de Rondônia, apontando algumas autoras que ganharam e vem ganhando destaque.

2.1 DEFASAGEM NO MODELO TRADICIONAL DO ENSINO LITERÁRIO

Ancorados no trabalho de Luís Augusto Fischer, que resultou na publicação do livro *Duas formações, uma história: das histórias fora do lugar ao perspectivismo ameríndio* (2021), serão apontados os problemas relacionados ao seguir um modelo padrão no ensino literário. Primeiramente, o autor chama a atenção para a necessidade de estar alinhado às formas de literatura contemporânea, bem como para os novos formatos de divulgação advindos da tecnologia. O crítico explica que seu estudo “não é uma nova história da literatura, não é um relato organizado; é uma reflexão sobre as condições para que uma nova história da literatura brasileira seja criada” (Fischer, 2021, p. 18). Ao pensar essa nova história, o autor alerta para as mudanças ocorridas tanto no campo literário, quanto na própria história social e política do Brasil ao longo dos cinco séculos que sucedem a colonização do território

pelos europeus, apontando diversos fatores que justificam pensar uma nova abordagem no estudo literário nas escolas.

Assim, o autor critica o que chama de Modelo Tradicional de ensino literário, que, segundo ele, é “forjado pela tradição das histórias de literatura no Ocidente, de matriz nacionalista romântica, e que vem sendo praticado, em nosso país [...]” (Fischer, 2021, p. 61). Esse modelo, de acordo com o autor, é aquele que comumente é encontrado nos livros didáticos ou em outros sobre a história da literatura. Fischer critica o fato de a literatura ser apresentada sempre de forma linear do passado ao presente, com marcos iniciais e finais, e, acima de tudo, com características que se contrapõem, como se um período fosse sempre a causa do outro. Dentro desse estilo, cabe inserir nomes e obras que justificam esse sistema “a partir da hipótese de que uma época, uma geração, em determinado lugar, escreve de modo parecido *apenas* pelo fato da contemporaneidade e da coterritorialidade” (Fischer, 2021, p. 64, grifo nosso). Para ele, essa forma de pensar afasta a história literária da história social e política.

O crítico questiona a ideia de completude nesse modelo levando em consideração o tamanho e diversidade do país. Nisso, há de se concordar totalmente, pois ao analisar qualquer livro didático dedicado ao ensino médio sobre literatura, não é difícil perceber que os autores apresentados como principais são homens pertencentes aos grandes centros.

Em síntese, o autor aponta como problemas relacionados a esse modelo, entre outros:

a) o enciclopedismo – apontado como maior problema a ideia da completude, ou seja, o pensamento de que os autores e obras elencados dão conta por si só de representar todos os tipos de obras produzidas;

b) a linearidade – vista como a obrigação de tudo acontecer em ordem cronológica com começo e fim determinados. Nesse sentido, o crítico aponta três inimigos: “a obrigação de conceber ou inventar uma sequência única [...], o impedimento de pensar dinâmicas de tempo mais complexas [...] e elimina as incertezas de cada conjuntura” (Fischer, 2021, p. 96);

c) o francocentrismo – pautado no modelo francês com “a organização do relato historiográfico a partir da noção de ruptura, de confronto, de novidade” (Fischer, 2021, p. 97), para ele, esse estilo tende a dar ênfase a um grande acontecimento que produz uma reviravolta para trazer novidades;

d) o essencialismo – aqui apontados dois problemas: o nacionalismo e o fetichismo. O primeiro é visto negativamente por considerar apenas aqueles que traziam marcas nacionalistas, levando ao esquecimento quem mantinha traços portugueses. O segundo, por se verificar “uso acrítico, tantas vezes capenga e obnubilado, de categorias de análise de origem europeias [...] sobre realidades brasileiras” (Fischer, 2021, p. 100);

e) o unitarismo, centralização – como o próprio nome já indica, volta-se à questão linear na qual a história é contada dando exclusividade a uma escola em determinada época, e que geralmente ocorre em uma determinada região;

f) a urbanofilia – que favorece e avalia como legítimo apenas o que é produzido no centro, o restante tratado como regionalismo “em sua condição de literatura considerada liminarmente como menor, com alcance acanhado, sem percepção da totalidade” (FISCHER, 2021, p. 104); e

g) a limitação temporal – redução de toda produção do século 20 ao Modernismo, de modo que, conforme Fischer (2021), a produção dos últimos 50 anos acaba sendo deixada de lado por não caber dentro do conceito dessa “escola”.

Conseqüentemente, embora as cinco últimas décadas constituam a época em que mais se produziu, em que há mais estudos voltados ao tema, além da mais extensa disseminação de obras, a escola, pautada simplesmente nos manuais, tem deixado essa vasta produção de lado. Isso impacta diretamente a literatura de autoria feminina, já que é nesse período que as autoras conseguiram, de fato, ocupar seu lugar de fala na literatura.

Como observado, portanto, esse modelo de ensino de literatura, não vem sendo suficiente para a formação de leitores. Entre os fatores apresentados, pode-se afirmar que, seguindo essa forma de ensino, enseja-se a ideia de não pertencimento ao jovem estudante em relação à literatura. Esse fator acarreta seu distanciamento do campo literário, uma vez que essa forma de ensino se prende a estudos de fragmentos de obras canônicas a fim de aprender características de um período do qual ele não faz parte, com o qual não se identifica e, portanto, não faz sentido para ele.

Para mais, a questão de existir um ensino de literatura pautado nas escolas literárias, além de afastar o estudante das obras que deveriam ser lidas, ainda contribui para que diferentes grupos sociais, entre eles as mulheres, fiquem às margens dessa história. Isso pode ser constatado ao identificar que, nesse modelo, os representantes que aparecem em cada período, em geral, têm características

muito semelhantes: são homens, brancos, litorâneos. Por isso, a próxima seção tem por objetivo fazer uma breve retrospectiva sobre os desafios que as mulheres enfrentaram para ocupar seu lugar de fala no campo literário, como aponta Freitas (2021), em ondas de lutas para mostrar que tinham capacidade de pensar e agir tanto quanto um homem por diferentes meios que abrangiam do direito à escrita às regras sociais.

2.2 E AS MULHERES: ONDE E COMO ENTRAM NESSA HISTÓRIA?

Hoje não é mais surpresa quando uma mulher, ou um grupo delas, aparece como destaque em grandes feitos ligados à ciência e à tecnologia, por exemplo. O que não é considerado por muitos é a forte influência da literatura para que esse lugar fosse ocupado por elas. As mulheres, conforme afirma Telles (2004, p. 431), para “se livrar da tirania do alfabeto, [tiveram] primeiro de aprendê-lo para depois deslindar os mecanismos de dominação nele contidos”.

De início, cabe lembrar que a sociedade patriarcal não permitia às mulheres direitos básicos, como a leitura e a escrita. Nesse contexto, elas tiveram de lutar pelo direito à educação, que se tornou o principal meio pelo qual ganharam força para se empoderarem, conforme aponta Duarte (2003, p. 153):

quando começa o século XIX, as mulheres brasileiras, em sua grande maioria, viviam enclausuradas em antigos preconceitos e imersas numa rígida indigência cultural. Urgia levantar a primeira bandeira, que não podia ser outro, senão o direito básico de aprender a ler e a escrever (então reservado ao sexo masculino).

Assim, é necessário dizer que, até então, a educação permitida às mulheres era ligada ao trabalho doméstico, preparando-as para o casamento. As que recebiam educação escrita ficavam presas a conventos e textos religiosos. Inconformadas com essa situação, algumas enfrentaram as barreiras para que o acesso à educação formal chegasse a todas

e foram aquelas primeiras (e poucas) mulheres que tiveram uma educação diferenciada, que tomaram para si a tarefa de estender as benesses do conhecimento às demais companheiras, e abriram escolas, publicaram livros, enfrentaram a opinião corrente que dizia que mulher não necessitava saber ler nem escrever (Duarte, 2003, p. 153).

Nesse contexto, de acordo com Da Fonseca (2022, p. 29), “mulheres escrevendo ficção, e recebendo elogios já em seu tempo, podem ser encontradas no longínquo ano de 1711, data da publicação de *Aventuras de Diófanos* de Teresa Margarida da Silva e Orta”, esse considerado o primeiro romance escrito por uma mulher em língua portuguesa.

Muzart (2003) afirma que essas mulheres, embora não fossem classificadas dessa forma, sempre estiveram ligadas a movimentos feministas. Sendo assim, o início da literatura de escrita feminina no Brasil foi um dos primeiros movimentos feministas, e de suma importância para libertar as mulheres das correntes propostas pelo sexo masculino.

De acordo com Freitas (2021), a chegada da família Real ao Brasil, no século XIX, colaborou para que a mulher fosse inserida nos meios culturais seguindo o exemplo europeu, e “é a partir deste cenário que se desenha uma trajetória menos esparsa das escritoras no Brasil” (Freitas, 2021, p. 102).

Além disso, o jornal foi um importante veículo para que as mulheres fossem aos poucos conseguindo impor sua força e voz. A busca pelo conhecimento avançou na inserção da mulher no campo literário, o que provocou “um deslocamento do discurso masculino hegemônico vigente.” (Freitas, 2021, p. 107). Mesmo assim, “para que uma escritora publicasse, era necessário produzir textos dentro de temas e suportes de publicação permitidos” (Freitas, 2021, p. 103), já que elas não tinham liberdade para de fato se expressarem. Assim, se desenhava uma trajetória em busca de formas para conseguir publicar seus escritos, o que, para Freitas (2021), variava entre a escrita de textos religiosos e a busca por um crítico que defendesse seu texto. Mas aos poucos, começaram “a adquirir um local de fala, onde os intermediários masculinos eram desnecessários” (Freitas, 2021, p. 107).

Em meados do século XIX, começam a aparecer os primeiros jornais dirigidos por elas. Isso não significou, entretanto, que as mulheres conseguiram de imediato seu espaço, pois, de acordo com Duarte (2003), a crítica masculina passa a considerar essa imprensa como “secundária, inconsistente e supérflua” (Duarte, 2003, p. 155). Ou seja, mesmo demonstrando serem capazes de escrever e de dirigir jornais, elas continuavam sendo menosprezadas. Além disso, há de se considerar que, de acordo com Freitas (2021), muitos críticos não analisavam a obra em si, mas a aparência física da escritora, conservando a ideia de que a mulher era objeto do homem,

enquanto sua escrita, que deveria ser o mais importante, continuava sendo deixada à margem.

A escrita feminina, porém, não desiste. O “Jornal de donas e donzelas”, de acordo com Muzart (2003), surge em 1918 como um jornal semanário de orientação católica com o objetivo de tratar temas como receitas de cozinha, textos literários e religiosos, mas também contava com as cartas das leitoras. Era essa a maior importância do jornal “onde, anonimamente, a mulher teve ocasião de escrever e discutir suas ideias” (Muzart, 2003, s.p.).

Enquanto algumas enfrentavam os desafios do jornal, outras se destacavam na escrita literária; assim, em 1921, Rosalina Coelho Lisboa se torna a primeira mulher a conquistar um prêmio na Academia Brasileira de Letras. Conforme Duarte (2003), esse feito foi saudado pela imprensa por representar um marco histórico para a luta feminina.

Em 1946, Adalzira Bittencourt organiza a primeira Exposição do Livro Feminino, evento que teve uma repercussão enorme. No segundo ano do evento, de acordo com Duarte (2003), mais de quinhentas escritoras tiveram textos expostos e mais de cem participaram da exposição. “Adalzira Bittencourt foi uma incansável divulgadora da causa da mulher, sempre preocupada com a construção da memória feminina brasileira” (Duarte, 2003, p. 166). No entanto, essas escritoras foram esquecidas pela crítica literária e pelos manuais escolares, uma vez que se for seguido apenas o que vem de material didático para a escola, sequer serão mencionados esses desafios.

Ivia Alves (1998), ao analisar quatro escritoras: Anna Ribeiro, Amélia Rodrigues, Maria Luiza de Souza Alves e Júlia Lopes de Almeida, aponta como elas foram esquecidas pela historiografia literária. Este esquecimento deve-se predominantemente à prática, por parte da crítica, de paradigmas de análise literária que não contemplavam as particularidades dos textos escritos pelas brasileiras no século XIX, como a escrita sobre o cotidiano a partir de uma enunciação na primeira ou terceira pessoa do discurso, a utilização de gêneros textuais menos canônicos, como as correspondências e as memórias. Por esta razão, as obras de autoria feminina eram julgadas como ruins, já que não se adaptavam bem aos padrões avaliativos hegemônicos e masculinos (Freitas, 2021, p. 103).

Diante de todos esses desafios, muitas escritoras precisaram se esconder atrás de pseudônimos masculinos para que seus textos fossem lidos e aceitos pela crítica literária. De acordo com Freitas (2021, p. 108), essa foi uma maneira encontrada pelas mulheres escritoras à época “como meio de proteção diante da sociedade e, simultaneamente, como uma forma de legitimação das obras produzidas por elas”.

Como se estivessem se escondendo, elas conseguiam fazer com que seus escritos fossem lidos e aceitos pela sociedade. Apesar disso, atualmente,

a adoção do pseudônimo passa a ter outra conotação, começa a ser usado como palavra de poder, marca de um batismo privado para o nascimento de um segundo eu, um nascimento para a primazia da linguagem que assinala o surgimento da escritora. Até como um ícone do domínio da sensibilidade, da habilidade e talento (Telles, 2004, p. 454).

Foi assim que

a literatura brasileira forjou-se no ocultamento ativo da participação feminina no polo ativo do campo literário, um reflexo da visão de mundo difundida no século XIX e em boa parte do século XX acerca da condição inferior das mulheres e de suas obras frente a seus escritos, mas também da enfática negação em compartilhar o poder simbólico consubstanciado na formação de uma cultura nacional, elemento essencial para a definição do próprio povo brasileiro (Da Fonseca, 2022, p. 29-30).

Diante do apagamento feito pela historiografia literária, segundo Muzart (2003), apenas em parte do século XX a literatura de autoria feminina começou a se tornar visível, de modo que as mulheres vêm conseguindo inserir seu nome não só na história literária, mas também na política e social. De acordo com Da Fonseca (2022), atualmente tem sido feito o resgate de obras de autoria feminina que foram esquecidas no passado, como, por exemplo, *Memórias de Martha*, de Júlia Lopes de Almeida, uma autobiografia da autora na qual ela narra as dificuldades que passa ao lado da mãe, viúva, que precisa trabalhar para sustentá-las. A obra foi escrita originalmente, em 1888 com reedição em 2021, e mesmo assim, não é reconhecida pela historiografia como o marco inicial de representatividade das classes baixas no campo literário. De acordo com a autora, essa falta de reconhecimento se estende ao romance *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, publicado em 1859, que trata do abolicionismo, ou seja, dezesseis anos antes de *A escrava Isaura*, de Bernardo Guimarães, que é geralmente considerado o primeiro romance a tratar do tema. Conforme Da Fonseca (2022, p. 34),

Em ambos os romances, destaca-se a humanização dos personagens e a ausência de soluções niveladoras ou fáceis; são marcados pela exposição crítica do meio social sem estereótipos, diferentemente das obras de Azevedo ou Guimarães. Apesar disso, a crítica olvidou-se de tais obras e não as incluiu como partes do cânone da história literária.

Nessa conjuntura, Muzart (1995) critica a construção do cânone, alertando que, muitas vezes, está ligada à facilidade, assim, sempre os mesmos autores aparecem nesse patamar. De acordo com a autora,

observa-se que, em geral, são excluídos dos cânones: o popular, o humor, o satírico e o erótico. O baixo é excluído. Permanece o alto. No entanto, há um estilo alto, romântico, beletrista e que deixou produção abundante também excluída do cânone: é o texto das mulheres no século XIX, texto sempre destacado nas críticas de jornais, em sua época, qual secção de trabalhos manuais, como Obras de Senhoras (Muzart, 1995, p. 86).

Ainda sobre o processo de canonização, Grecco (2018, p. 179) avalia que alguns escritos, como o de mulheres, são eliminados, pois “em uma sociedade como a brasileira, cuja tradição narrativa é predominantemente androcêntrica, as escritoras sofrem um processo de silenciamento baseado na sua condição como mulheres”. Nesse sentido, para a autora, se analisado somente dessa forma, não será considerado que o silenciamento das escritoras é um processo histórico. Mas cabe lembrar que “silêncio nem sempre significa ausência” (Grecco, 2018, p. 179), assim, por mais que não apareça entre os cânones, há muito elas estão presentes.

No início do século XXI, momento considerado por muitos como sem diferenciação de gênero em relação aos direitos, de acordo com Da Fonseca (2022), quando observadas as publicações das quatro maiores editoras do Brasil, constatase que 72,7% são de homens. Ou seja, a hegemonia masculina ainda prevalece nesse período.

Assim como no início o jornal foi um aliado para que as mulheres conseguissem fazer algumas publicações, hoje, para que diminua essa lacuna entre as publicações masculinas e femininas, as redes sociais aparecem como essenciais. Dessa forma, a “autopublicação, seja por blogs, por editoras independentes ou mesmo por gigantes como a *Amazon*, surge a possibilidade de se fazer conhecer sem a mediação dos editores, apesar das dificuldades que se colocam para alcançar um público leitor” (Da Fonseca, 2022 p. 42). Além disso, segundo a autora, nesse contexto, os movimentos nas ruas e as *hashtags* nas redes sociais se infundiram na quinta onda do feminismo e isso afetou positivamente as oportunidades dadas às mulheres em relação a suas publicações literárias. O movimento #LeiaMulheres, por exemplo, incentivou a leitura de autoras contemporâneas, bem como impulsionou a escrita e publicações. *O Clube*

das *Escritoras de Rondônia*, objeto de estudo deste trabalho, também está inserido nesse contexto.

Portanto, observando os tópicos apresentados neste capítulo, nota-se que tanto a região como o gênero são fatores que influenciaram na história da literatura brasileira e contribuíram para que algumas escritoras ficassem no esquecimento. Sendo assim, as mulheres de Rondônia têm um duplo fator que as deixam de fora das representações canônicas; se negras, esse fator triplica. Nesse sentido, será discorrido, na próxima seção, sobre como as identidades são definidas na sociedade e sobre como mais de um fator colabora para a ideia do não pertencimento.

2.3 AS IDENTIDADES QUE SE INTERRELACIONAM: VIVEMOS EM SOCIEDADE DE *FAIR PLAY*?

A sociedade é híbrida em relação à cultura, religião, gênero, etnia entre outros aspectos, ou seja, formada por seres diferentes. De acordo com Kathryn Woodward (2014), a formação da identidade está intimamente ligada às diferenças. Nesse sentido, Hall (2014, p. 110) afirma que “[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela”, isto é, para existirem identidades (no plural), é necessário que haja diferenças. Para Silva (2014, p. 81), “a identidade, tal como a diferença, é uma relação social. [...] está sujeita a vetores de força, a relações de poder”. Essas relações aparecem muito claras na sociedade, uma vez que, por muito tempo, toda força e poder, independentemente da área, foi destinada a homens brancos pertencentes aos grandes centros e com alto valor aquisitivo, inclusive, em relação ao acesso à leitura e à escrita.

Há, atualmente, entretanto, um conflito pela aceitação dessas diferenças a fim de desmistificar a ideia de que uma é superior às demais. De acordo com Woodward (2014, p. 25), “As identidades em conflito estão localizadas no interior de mudanças sociais, políticas e econômicas, mudanças para as quais elas contribuem”. Nesse sentido, se, por muito tempo, tudo estava centralizado nas mãos de uma minoria privilegiada, hoje isso não é mais aceito. Ainda de acordo com a autora, estamos em um período em que as certezas até então estabelecidas estão em colapso e posicionamentos diferentes estão sendo inseridos.

A busca pelo reconhecimento da identidade de determinados grupos se trata de desconstruir tais conceitos veiculados ao longo do tempo a fim de que todos, de

fato, tenham seu lugar de fala. Para Woodward (2014, p. 26), isso acarreta conflitos culturais e étnicos que “parecem ser caracterizados por tentativas de recuperar e reescrever a história” para que as identidades que ficaram no esquecimento sejam recuperadas.

Nesse processo, há de se considerar a literatura como uma ferramenta disponível para esse fim, pois, conforme Candido (2006), é um dos seus papéis denunciar os problemas sociais, o que põe em pauta as diferentes identidades que estão há muito submissas ao domínio dos grupos que imperavam. Com o apoio tecnológico e, conseqüentemente, a facilidade de fazer circular textos e divulgar obras mais complexas, é possível notar que esses grupos que ficaram no esquecimento durante um longo período estão escrevendo, garantido seu espaço social, ampliando, assim, o repertório de autores brasileiros. No entanto, conforme já mencionado no trabalho de Fischer (2021), ao observar a literatura que circula, principalmente, no âmbito do ensino médio das escolas brasileiras, fica evidente que ainda prevalece a supremacia de um grupo sobre os demais.

Sendo assim, pode-se identificar alguns fatores que se correlacionam, que contribuem para tal exclusão e que apontam para a interseccionalidade que, segundo as autoras Collins e Bilge (2021), pode ser tratada como uma “ferramenta analítica”, ou seja, o meio de analisar as diferentes formas de discriminação existentes que se cruzam e se interrelacionam, contribuindo para que grupos que aparentemente têm oportunidades iguais sejam marginalizados em meio à sociedade.

Como visto acima, ao analisar, por exemplo, os cânones da história literária brasileira, constata-se que tanto as obras produzidas por autores do estado de Rondônia quanto as produzidas por mulheres têm pouca relevância. Tem-se, assim, um duplo fator que contribui para que as obras literárias de autoria feminina rondoniense fiquem às margens. Desse feito, pode-se fazer uso da interseccionalidade como uma ferramenta analítica, pois, para Bilge e Collins (2021, p. 187), ao se fazer esse uso, são promovidos “entendimentos mais amplos das identidades coletivas e da ação política”, já que, segundo Crenshaw (2002, s.p.), interseccionalidade é “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação”. A autora aponta que, por meio desse termo, são percebidos aspectos relacionados a gênero, etnia, raça, classe, entre outros, que, apesar de serem distintos e excludentes, relacionam-se entre si, configurando as diferentes formas de

discriminação que são base para a apropriação dos poderes. A importância da identidade aparece novamente ao se tratar dos fatores interseccionais, uma vez que ela “é fundamental na investigação e nas práticas críticas da interseccionalidade” (Collins; Bilge, 2021, p. 189).

Para entender melhor, as autoras partem do exemplo das competições esportivas, mais precisamente a Copa do Mundo de Futebol, segundo elas, esse evento “é um excelente exemplo de como o poder das ideias, representação e imagens em um mercado global normalizam atitudes e expectativas culturais em relação às desigualdades sociais” (Collins; Bilge, 2021, p. 23). Por ser uma competição que, aparentemente, oferece oportunidades iguais a toda e qualquer pessoa, a Copa do Mundo de Futebol espalha em todo o mundo a ideia de “*fair play*”. Entretanto, ao usar a interseccionalidade como ferramenta analítica, conclui-se que nem todos que estão inseridos nesse sistema têm os mesmos direitos, uma vez que, no caso do futebol, os treinamentos, patrocínios, oportunidades e, inclusive, salários são diferentes a depender da raça, classe, gênero e sexualidade. Segundo as autoras,

o domínio cultural do poder ajuda a fabricar e disseminar essa narrativa de *fair play* que afirma que cada um de nós tem acesso igual às oportunidades nas instituições sociais; que a competição entre indivíduos ou grupos (equipes) é justa; e que os padrões resultantes de quem vence e quem perde são em grande medida justos. Esse mito do *fair play* não apenas legitima os resultados da natureza competitiva e repetitiva das principais competições esportivas do mundo, como a Copa e as Olimpíadas, mas também reforça as narrativas culturais sobre o capitalismo e o nacionalismo (Collins; Bilge, 2021, p. 24).

Assim como no futebol, a literatura é influenciada por essas interseções. Mulheres negras, indígenas ou pessoas de diferentes etnias ou regiões têm mais dificuldade em inserir seu trabalho no meio escolar e acadêmico, o que torna mais difícil seu reconhecimento. Em consequência disso, nas escolas, seguem sendo privilegiadas e valorizadas obras produzidas por homens brancos por meio do, já visto, modelo tradicional que visa conhecer uma história literária que não alcança a todos, deixando muitos no esquecimento.

As mulheres enfrentaram muitas batalhas para conseguirem, primeiramente, inserir-se no mundo letrado, e, posteriormente, ser reconhecidas por suas obras. Com isso, a escrita de autoria feminina está em atraso se comparada à produzida por homens. Dentro dos cânones, por exemplo, essas obras aparecem somente no século

XX, e ainda assim de forma bem discreta. Com isso, comprova-se que ser mulher é um fator que contribui para ser deixada à margem na história literária brasileira.

Arelados a esse fator, mas pouco discutidos, encontram-se escritoras e escritores do estado de Rondônia. Desde o início da povoação do estado, é possível encontrar obras escritas nessas terras. Há, porém, certas divergências quanto ao fato de essas obras serem consideradas ou não literárias, pois, de acordo com Klein (2013, p. 1), “as obras produzidas [em Rondônia], muitas vezes, pendem para o retrato da realidade, em um misto de história enquanto registro e de ficção como interpretação dos fatos”. De fato, quando se trata da história de Rondônia, depara-se com uma infinidade de material publicado, inclusive nas bibliotecas das escolas. Já ao partir para o campo literário, o caminho é diferente; entretanto, essas obras existem, algumas, ainda de forma tímida, estão buscando seu lugar. Por isso, a próxima seção será dedicada a apresentar o Clube das Escritoras de Rondônia e suas fundadoras, bem como a biografia das autoras dos textos que formam os *corpora* deste trabalho e de outras que vêm se destacando no estado. Insere-se aqui uma ressalva para adiantar que, como a maioria das escritoras estão iniciando suas publicações, não foi possível levantar muitas informações biográficas, por isso será apresentada uma lista com alguns nomes de mulheres que possuem textos em coletâneas ou obras individuais nessas terras.

2.4 AS ESCRITORAS DE RONDÔNIA

Entre as autoras nascidas aqui que se mudaram para outros lugares, as que para cá vieram desde muito cedo e se consideram rondonienses de coração, e as que aqui nasceram e permanecem até o momento, é possível encontrar muitas escritoras que vêm registrando seu nome na história literária rondoniense. Com isso, é observado que o estado se encontra numa nova perspectiva de escrita literária, uma vez que “embora em Rondônia grande parte das produções regionais ainda faça a correspondência entre literatura e realidade de maneira direta, percebe-se uma crescente modificação da escrita e do modo de se pensar/fazer literatura” (Klein, 2013, p. 2). Essa tendência é notável, por exemplo, nos escritos que compõem os livros publicados pelo Clube das Escritoras de Rondônia, obras de literatura contemporânea que estão despontando escritoras e, principalmente, falando do feminino em suas mais diferentes formas com vistas a ocupar seu lugar de pertencimento.

Pensado e criado em 2019 por Erlândia Ribeiro, Pamela Filipini e Ana Yanca Maciel, esse clube tem por finalidade abrir um espaço para publicações de escritoras do estado; sua principal idealizadora é a escritora Erlândia Ribeiro. Nascida em Governador Valadares, Minas Gerais, em 1995, passou a adolescência no interior de Rondônia. Ribeiro viveu uma infância perturbada com a família ao ver a mãe sendo violentada pelo pai. A autora encontrou na literatura uma saída para o sofrimento vivido: de acordo com a própria escritora, ainda aos dez anos se apaixonou pela leitura e encontrou nela uma forma de fugir da realidade dura que vivia com a mãe e a irmã. Mais tarde, descobriu que escrever também ajudava a aliviar os problemas de depressão que resultaram da violência sofrida na infância. Atualmente, Ribeiro é professora, pesquisadora e tem se dedicado muito à escrita. Ela acredita que a vida está em sintonia com o que se escreve; assim, suas obras tratam de personagens femininas com suas angústias e alegrias. Em 2019, publicou seu primeiro livro, *Superfícies irregulares*, pela Editora Kotter. A obra é constituída por contos protagonizados por mulheres que dizem muito sobre a autora. Em 2021, lançou o livro de poemas *Vermelho ruína* pela Editora Urutau. Além disso, é uma pesquisadora e conta com muitos textos produzidos no campo acadêmico. Erlândia Ribeiro também aproveita o espaço da internet para divulgar suas produções e de outras autoras que a procuram para compartilharem suas experiências. É a responsável pela página do Clube das Escritoras de Rondônia no *Instagram*.

Outra idealizadora do clube, Pâmela Filipini, colaborou para que o Clube das Escritoras de Rondônia pudesse existir. Filipini é uma jovem escritora rondoniense natural de Rolim de Moura, nascida em 1994. Formou-se em pedagogia, mas nunca se dedicou à profissão, pois sabia que o que a deixava bem era escrever. Segundo a própria autora, sempre foi muito tímida e tem uma depressão clínica que a acompanha desde antes da adolescência, e que, através da escrita, consegue se expressar. Também é apaixonada pela música clássica e já conta com várias produções musicais. Atualmente, conta com as publicações *Folhas dos ossos ou o tratado das coisas insignificantes* (Patuá, 2017), *Ensaio sobre a Geografia dos Cernes* (Temas Originais, Portugal, 2017) e o mais recente, *Pôr a prumo o tempo* (2023). Filipini escreve sobre a condição humana, sobre o silêncio, a dor, a melancolia. Atualmente dedica-se à escrita e à música e usa sua página no *Instagram*, onde se descreve como “ninguém, apenas uma mulher que escreve livros, compõe alguma música e passa a maior parte do tempo sozinha dentro de si mesma”, para divulgar seu trabalho.

O segundo livro publicado pelo Clube das Escritoras de Rondônia *Parto (di)versos* é uma coletânea de poemas de escritoras que fazem parte do grupo de pesquisa do Instituto Federal de Rondônia (IFRO). Uma das escritoras do livro e dona de uma escrita forte e realista sobre o universo feminino, Elaine Márcia Souza Rosa, é autora dos poemas “Parto (di)versos” e “Maria João”, que fazem parte dos *corpora* que integram este trabalho, além de outros onze poemas no mesmo livro. A autora se considera mineira de nascimento e rondoniense de coração, pois nasceu em Governador Valadares, mas veio para Rondônia ainda com onze anos de idade. Em 2010, concluiu o curso de licenciatura em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Desde 2012, atua como Técnica Administrativa – Assistente de Alunos no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia – Campus PVH Calama. Atualmente, é mestre em Educação Escolar Profissional (PPGEEProf/UNIR) com especialização em Supervisão, Orientação e Gestão Escolar pela Faculdade Santo André. Nos estudos, tem interesse por temas relacionados à educação, planejamento de estudos, meio ambiente, inclusão, gênero e diversidade. Tem experiência profissional na docência (presencial e EaD), na tutoria EaD, na gestão como coordenadora, na equipe técnica pedagógica, na orientação e supervisão. Na poesia, gosta de abordar, principalmente, temáticas voltadas ao universo feminino, alcançando textos motivacionais, e aqueles que falam dos problemas que afetam as mulheres, como a violência doméstica, mas que também as tornam fortes para superar esses entraves.

Outra autora do livro que também compõe os *corpora* deste trabalho é Francisca Lusía Serrão Ferreira, autora dos textos “Indígena afro” e “Ladrão de inocência”, que também foram trabalhados nesta pesquisa. Francisca nasceu no Maranhão, mas aos dezoito anos se mudou para Porto Velho, onde vive até hoje. É mãe de duas meninas, pedagoga e mestre em Estudos Literários na Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Sempre voltada aos estudos, possui Pós-Graduação em Psicopedagogia, Pedagogia, Gestão, Gestão Democrática e, ainda, em Educação Infantil pela UNIR. Atua como professora no Instituto Federal de Rondônia – PVH/RO. Francisca é feminista e ativista política em busca de uma sociedade mais humana e justa para as mulheres. Além da obra em estudo, possui outras publicações, sendo elas *Poesia sem Rotas* (2020), *Encontro e (des)encontros nas Amazônias* (2021), *Olhares Amazônicos* (2020) e *Contos de Ninar* (2020). A autora usa de suas experiências e vivências pessoais para compor seus textos.

Ainda fazendo parte do grupo que completa o livro em análise, estão mais quatro escritoras: Janaína Leite, nascida em Porto Velho, tem sua escrita permeada pela cultura ribeirinha e sempre teve fascínio pela poesia, mas somente após os trinta anos encontra coragem para compartilhar seus escritos; Rosália Silva, jornalista, poetisa e mestre em Letras que, durante a pandemia, aproximou-se da poesia para superar o momento de isolamento; Patrícia Pereira, com nome artístico Patthy pds, é uma poeta afroamazônida, mestranda em Letras que utiliza de suas vivências para escrever como uma forma de resistência; e Rosa Martins, que nasceu e sempre viveu na capital rondoniense pelas ruas da cidade tendo dois grandes sonhos: ser professora e mãe, este último motivou sua escrita, pois demorou um longo tempo para conseguir realizá-lo, de modo que essa temática está presente em seus textos.

Além dessas, muitas caminham nessa mesma direção, trilhando caminhos alternativos, que buscam um mesmo fim: transmitir seus sentimentos, críticas e reflexões através da escrita literária. Brevemente, pode-se citar a ativista indígena Márcia Mura, que, através da literatura, busca mostrar a realidade de seu povo. A escritora, atriz e *performer* Amanara Brandão; a poetisa e cronista Sandra Castiel; a grande Nilza Menezes, que, apesar de não ser rondoniense, também deixou seus escritos em Rondônia; além de outros nomes, como Aline Monteiro, Ana Yanca Maciel, Elysmeire Pessoa, Geane Klein, Izabela Lima, Jéssica Lima, Marcela Bonfim, Marilsa Santos, dentre tantas outras que este trabalho não conseguiu alcançar.

Como foi possível observar, há muitos nomes femininos surgindo no campo da escrita literária de Rondônia. Assim, é possível afirmar que o ensino de literatura não pode ser limitado a *apenas* escolas literárias. Se realizado dessa forma, os antigos problemas continuarão a se perpetuar, contribuindo para que muito do que se produziu e se produz continue sendo deixado de fora, e que, daqui há alguns anos, essas mulheres que estão lutando para que seus escritos sejam conhecidos e reconhecidos caiam no esquecimento, assim como aconteceu com tantas outras no passado.

A partir de agora, esse trabalho será dedicado a apresentar o desenvolvimento da pesquisa em sua parte prática, partindo da descrição dos caminhos pelos quais se passou para concretizar a realização deste estudo. Dessa forma, pretende-se discorrer sobre as partes burocráticas, os procedimentos metodológicos, além da caracterização do espaço e dos sujeitos da pesquisa para, enfim, chegar à descrição e análise dos dados produzidos.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS: PRODUÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo será destinado a apresentar a trajetória percorrida para a realização deste trabalho. Dessarte, serão descritas as etapas que antecederam sua realização, a caracterização quanto aos procedimentos adotados, bem como os passos trilhados em seu desenvolvimento para a produção dos dados a serem analisados e apresentados como resultado.

Por se tratar de uma pesquisa-ação que tem seres humanos como sujeitos de pesquisa, o projeto precisou ser aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa (Apêndice B) pela Universidade de Passo Fundo (UPF). Desse modo, também, precisou dos termos de autorização da escola para a realização em seu espaço, bem como dos pais/responsáveis pelos alunos-sujeitos, por serem menores de idade, além do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) assinado pelos estudantes concordando em participar da pesquisa.

Concluída esta parte burocrática, partiu-se para a prática: a aplicação da pesquisa. Inicialmente, o objetivo era realizá-la no segundo semestre de 2022, entretanto, a escola na qual foram desenvolvidas as atividades da pesquisa estava com muitos projetos a serem concretizados e apresentados nesse período, o que dificultou (no sentido de disponibilidade de datas para interferência da pesquisadora) sua realização. Optou-se, assim, por deixar para o ano subsequente. Contudo, decidiu-se aplicar, no período planejado inicialmente, o questionário diagnóstico como forma de teste para analisar, principalmente, se sua elaboração estava clara para os estudantes, e se era suficiente para angariar as respostas necessárias para a análise. Sendo assim, no dia 9 de novembro de 2022, o questionário foi aplicado para as três turmas de primeiro ano do ensino médio no período matutino. Levando em consideração as respostas dadas pelos discentes, observou-se que havia necessidade de fazer alterações em algumas questões para obtenção de respostas mais críticas e mais elaboradas, e não somente “sim” ou “não”, com o fim de contribuir para o aprofundamento da análise.

Na sequência, partiu-se para a seleção dos textos que fariam parte dos *corpora*. Como a temática a ser trabalhada na pesquisa é a leitura na escola da literatura de autoria feminina do estado de Rondônia com vistas ao letramento literário, primeiramente, buscou-se nos meios digitais autoras contemporâneas dessa região.

Após o contato com alguns sites que incentivam a escrita de mulheres, deparou-se com o Clube das Escritoras de Rondônia, que foi criado por um grupo de mulheres com o objetivo de dar voz às escritoras do estado por meio da divulgação, publicação e fomentação da circulação de textos produzidos por elas. Em menos de quatro anos, o clube conta com duas publicações: o livro *Primeira fagulha* (2019) e *Parto (di)versos* (2022), e isso pareceu dialogar diretamente com o que era procurado para a pesquisa: “são pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (Bakhtin, 2016, p. 71).

Figura 1 – slogan do clube das escritoras de Rondônia



Fonte: contracapa livro *Parto (di)versos* (2022)

Optou-se, então, por trabalhar com a obra *Parto (di)versos* que reúne poemas de seis autoras do estado produzidos no período da pandemia. Além dos poemas, a obra conta também com ilustrações que dialogam com os textos.

Figura 2 – ilustração do poema “yin”, de Jjana Leite



Fonte: livro *Parto (di)versos* (Pontiere, 2022, p.144)

Partiu-se, na sequência, para a escolha dos poemas a serem levados para a sala de aula para a leitura e discussão com os estudantes. Após se analisar os textos e os sentidos expressos neles, foi decidido pelos seguintes: “Parto (di) versos” e “Maria João”, de Elaine Márcia, e “Ladrão de inocência” e “Indígena afro”, de Francisca Lusía. Todos os textos fazem parte da coletânea de poemas *Parto (di)versos* – segundo livro publicado pelo clube.

A escolha dos textos se depreendeu da temática abordada em cada um, pois a ideia foi trabalhar temas conhecidos pelos estudantes e que poderiam fazer parte de seu dia a dia. O primeiro texto foi escolhido por abrir caminho para falar do projeto do livro em si, e, por isso, foi utilizado na aula de apresentação da pesquisa; o segundo e terceiro, por abrangerem temas recorrentes na luta feminina (a violência doméstica e o abuso sexual); e o último aborda as diferentes identidades femininas na construção do Brasil por meio da mulher indígena e afrodescendente, fatores que colaboram para sua marginalização. Nesse contexto, objetivou-se falar com os estudantes sobre esse universo feminino mostrando que, quando se fala sobre diferença de gênero, muitos aspectos estão envolvidos.

Durante o estudo dos textos, os alunos foram motivados a escrever frases e palavras que, para eles, definissem as mulheres que aparecem como eu líricas nos poemas, para que, assim, ao final dessa etapa das atividades, eles fossem capazes de expressar, por meio de uma produção autoral, as principais características e sentimentos observados nos textos dessas mulheres.

Além dos poemas em si e das temáticas que eles contemplam, foram discutidas questões que envolvem a produção dos textos, bem como a biografia das autoras e o clube das escritoras. Após o encerramento das atividades referentes aos textos literários, foi dedicada uma aula para falar das escritoras de Rondônia, na qual foi apresentado um trecho do *podcast “PPkast – série mulheres criando”*¹¹, disponibilizado na plataforma *YouTube* no dia 12 de março de 2021, o qual conta com a participação de Erlândia Ribeiro, uma das principais fundadoras do Clube das

¹¹ O *PPKAST* é um podcast sobre feminismo, cultura, relacionamentos e curiosidades da cidade de Porto Velho. Com a apresentação de Carolina Zemuner e Izabela Lima. Estreou 04/ 03/ 2019. A série “Mulheres criando”, em seu episódio 12, foi ao ar em 12 de mar. de 2021 e deu protagonismo às escritoras de Rondônia. Esse episódio faz parte do projeto fomentado com recursos da lei 14.017/2020 – Lei Aldir Blanc – por meio do Governo do Estado de Rondônia – Sejucel – 1 edital Marechal Rondon eixo IV, tem 4 – podcast. E conta com 4.864 visualizações até o momento.

Escritoras de Rondônia. No *podcast*, a autora fala sobre a proposta da criação do clube e um pouco de sua trajetória na literatura.

As atividades, em geral, foram desenvolvidas de modo a buscar a participação oral e escrita dos estudantes por meio de rodas de conversa e análises dos poemas.

Assim, concluiu-se os *corpora* de análise da pesquisa, sendo: o questionário diagnóstico, os textos selecionados para as aulas, o diário de bordo da pesquisadora, que conterà as anotações feitas durante o desenvolvimento da pesquisa com os estudantes por meio de suas observações, e, por fim, as produções dos estudantes.

Na próxima seção serão apresentados os procedimentos metodológicos que envolvem este estudo.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 43), “a pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, sendo o método de abordagem do problema o que caracteriza o aspecto científico da investigação”, ou seja, de acordo com os métodos adotados para resolução do problema encontrado, ela pode ser classificada de diferentes formas. Essa classificação se dá sob diferentes aspectos que, para os autores, “variam de acordo com o enfoque dado, os interesses, os campos, as metodologias, as situações e os objetos de estudo” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 43). Sendo assim, uma mesma pesquisa será caracterizada quanto à natureza, aos objetivos, aos procedimentos e à abordagem.

A pesquisa em questão visa desenvolver em sala de aula práticas leitoras, sob a perspectiva do letramento literário, com a literatura de autoria feminina rondoniense, avaliando as experiências de leitura dos alunos. Em vista disso, sua classificação quanto à natureza se enquadra como uma pesquisa aplicada, uma vez que esse tipo de pesquisa, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51), “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos”. Nesse caso, o problema a ser solucionado se trata do pouco ou nenhum conhecimento dos estudantes em relação à escrita de autoria feminina rondoniense, bem como a falta dessa literatura dentro da escola, por esse ambiente de estudo preferenciar o ensino de literatura pautado no ensino de escolas literárias.

Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, que se deu a partir de levantamentos de dados dos alunos-sujeitos da pesquisa; dessa forma,

“possui planejamento flexível, o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 51). Além disso, a pesquisa exploratória envolve “levantamento bibliográfico” e, para a formulação da discussão teórica, foi necessário fazer esse levantamento sobre o que já foi estudado em relação ao assunto com vistas a atribuir credibilidade a ela. Outro ponto que caracteriza essa pesquisa como exploratória é o fato de a pesquisadora estar em contato com os estudantes, conversando com eles sobre o problema, avaliando seu pensamento a esse respeito para, de algum modo, trabalhá-lo.

Já em relação aos procedimentos, o estudo foi desenvolvido mediante as fases: bibliográfica, documental e pesquisa-ação. Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa bibliográfica se caracteriza pela organização a partir de dados já levantados e realizados por outras pesquisas. Apesar de existir a pesquisa caracterizada somente como pesquisa bibliográfica, “os demais tipos de pesquisa também envolvem o estudo bibliográfico, pois todas as pesquisas necessitam de um referencial teórico” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 54). Sendo assim, nessa parte do trabalho foi realizada a revisão literária com base em outros estudos já realizados e publicados. Para mais, foram analisados e considerados os documentos oficiais que regem a educação básica no Brasil e no estado de Rondônia, tais como a BNCC, as OCNEM, as DCNEM e o RCNEM-RO caracterizando-a como documental.

No que diz respeito à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que esse tipo de abordagem “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70). Ou seja, diferentemente da pesquisa quantitativa, que busca nos números levantados hipóteses para soluções de problemas, na qualitativa interessa mais os sujeitos envolvidos nesse problema. Vista sob essa ótica, a estatística não evidenciou o foco da pesquisa, pois essa esteve centrada nos sujeitos, uma vez que “o processo e seu significado são os focos principais de abordagem” (Prodanov; Freitas, 2013, p. 70). Então, interessa a qualidade dos dados levantados e as ações para modificá-los.

A segunda parte da pesquisa se caracteriza como pesquisa-ação, na qual a docente-pesquisadora desenvolveu práticas leitoras com vistas a resolver os problemas apresentados que motivaram esta pesquisa. Segundo Thiollent (2011, p. 20),

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para o autor, nessa ação cabe aos pesquisadores desenvolver o papel de agentes, tanto na resolução do problema levantado, quanto no desenvolvimento da ação, observando e avaliando seu desempenho. São vários os aspectos da pesquisa-ação, entre eles, segundo Thiollent (2011, p. 22-23),

[...] ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; [...] o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação; - o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou pelo menos esclarecer os problemas da situação observada; - há, durante o processo, acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; - a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretendemos aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e dos grupos considerados.

Além disso, ainda de acordo com Thiollent (2011), o contexto em que uma pesquisa-ação deve ocorrer se refere ao espaço em que ela é desenvolvida, o qual foi uma organização social que funciona hierarquicamente em que seus membros se relacionam de forma complexa. Por se propor a atender tais propósitos, esse estudo se classifica como uma pesquisa-ação.

Em relação aos *corpora*, este estudo se valeu da produção de dados, sendo um questionário diagnóstico composto por questões objetivas e abertas a fim de identificar o repertório e as experiências leitoras dos estudantes pesquisados, atrelado ao conhecimento prévio desses em relação ao tema abordado na pesquisa para, assim, desenhar o perfil do público-alvo dessa pesquisa e que foi a base para a elaboração das ações desenvolvidas, pois por meio dele foi possível elencar os pontos fortes e fracos dos alunos. A pesquisadora, a partir das ações elencadas, teve um diário de bordo no qual anotou os principais pontos observados durante o desenvolvimento da pesquisa com os estudantes. Ao final, essas informações foram utilizadas para analisar o envolvimento dos estudantes durante o período de realização.

Como todos os textos estudados pertencem ao gênero poema, foram abordadas, previamente, as principais características e particularidades desse gênero para que houvesse a melhor compreensão dos textos analisados, uma vez que é composto por linguagem expressiva, figurada e polissêmica. Esses textos foram analisados em relação aos temas e à sua produção – a linguagem, aos efeitos produzidos, entre outros aspectos.

Para fechar os instrumentos que a pesquisadora teve como fonte para os resultados obtidos, os estudantes foram motivados a produzir um trabalho final, denominado interpretação, que foi analisado a fim de identificar se e como eles conseguiram assimilar as informações apresentadas nos textos. Para essa análise e apresentação dos resultados, foram selecionadas algumas produções dos alunos sujeitos da pesquisa.

A pesquisa teve como público-alvo uma turma de primeiro ano regular do Novo Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Dayse Mara de Oliveira Martins em Jaru – Rondônia. A escolha por essa turma entre as quatro existentes na escola no período matutino se depreendeu por ser uma turma que, embora seja bem participativa nas atividades propostas, apresenta resistência à leitura, sobretudo à leitura literária.

A interpretação e análise dos dados coletados foi feita por meio da análise de conteúdo que, de acordo com Bardin (2016, p. 44), “aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Assim sendo, “o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem” (Bardin, 2016, p. 45). Portanto, esse processo se deu por meio da análise das respostas dadas ao questionário no envolvimento das atividades orais e escritas durante a aplicação da pesquisa, bem como na análise das produções realizadas pelos estudantes, pois, de acordo com Bardin (2016, p. 40), são domínios passíveis de análise de conteúdo:

[o] domínio linguístico escrito na comunicação dual ‘diálogo’: cartas, respostas a questionários, a testes projetivos, trabalhos escolares. [A] oralidade, no diálogo entrevistas e conversas de qualquer espécie e em grupos restritos, discussões, entrevistas, conversas de grupos de qualquer natureza. Em outros códigos semióticos, tanto no diálogo quanto em grupo restrito [e] a comunicação não verbal com destino a outrem.

Tratou-se, assim, das inferências que puderam ser feitas com as respostas dadas ao questionário, na oralidade durante a leitura e discussão dos textos, e nas produções finais, já que o objetivo na análise de conteúdo é observar quanto e como as práticas desenvolvidas contribuíram para as produções finais dos estudantes pesquisados.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Dayse Mara de Oliveira Martins foi criada no ano de 1986 sob o Decreto de Criação nº 2986 de 21/07/1986. O nome da escola foi escolhido em homenagem póstuma à professora de nome homônimo que foi a óbito em um grave acidente de trânsito ocorrido durante o período em que a escola estava em construção.

Está situada em uma das ruas principais do bairro Jardim Eldorado, que, apesar de ser predominante residencial, hospeda vários comércios no entorno da escola, tais como: materiais de construção, lanchonete, padaria, mercados de baixo porte e borracharia. Além disso, a instituição se encontra situada ao lado de uma creche da rede municipal que atende alunos do maternal ao pré-escolar II. Nas proximidades da escola também é possível verificar a presença de várias igrejas, sendo uma católica e as demais evangélicas.

O bairro apresenta boa estrutura com pavimentação asfáltica na maioria das ruas e iluminação pública que abrange todos os habitantes. No entanto, é carente de áreas de lazer, tais como praças e parques. Desse modo, a quadra da escola é usada diariamente, no período noturno e finais de semana, pela comunidade escolar para a prática de esportes.

No que diz respeito à direção, a escola é constituída por uma Gestão Democrática eleita pela comunidade escolar para o período de 2015 a 2018 e, posteriormente, nomeada pelo Governo de Estado até a presente data. A diretora/gestora é professora habilitada em Pedagogia /Orientação Educacional e pós-graduada em Supervisão Escolar. A vice-direção/gestão (cujo cargo também é denominado como “gestora pedagógica”) é exercida por uma professora habilitada em Matemática/Física e Teologia – Especialista em Metodologia do Ensino Superior, mestra e doutora em Ciências da Educação.

No tocante ao setor da secretaria, a escola apresenta um quadro completo, composto por uma secretária com formação superior em Pedagogia e três técnicos administrativos, dos quais dois também apresentam nível superior. A equipe técnico-pedagógica é composta por quatro supervisoras e duas orientadoras. Para atender os alunos com necessidades especiais, a instituição tem duas professoras na sala denominada “sala de recursos”, ambas com mestrado em educação especial. Esses alunos são atendidos de forma individual, em horário oposto.

O quadro docente da escola estava na ocasião com vinte e oito professores (em sala de aula); desses, apenas um tem o título de mestre e, atualmente, duas são mestrandas. Os demais professores possuem formação na área em que atuam, com alguma especialização. Na biblioteca escolar, há três profissionais; dessas, embora duas sejam formadas em Letras, nenhuma possui especialização em Biblioteconomia.

Para mais, a escola também tem em seu quadro de funcionários doze agentes de limpeza, quatro agentes de alimentação, cinco inspetores de pátio e sete cuidadores que acompanham em sala de aula regular os alunos com dificuldades motoras e intelectuais. Como a escola se enquadra no perfil Gestão Democrática, conta com o apoio do Grêmio Estudantil *Nova Geração* e do Conselho Escolar denominado *Braços Fortes*¹²; a diretoria do conselho é composta pelas gestoras, professores, alunos, pais, servidores de apoio e representantes da comunidade, atuando e exercendo suas funções.

Em relação à estrutura física, a escola é dividida em seis pavilhões, sendo dois destinados ao setor administrativo, composto por secretaria, sala dos professores, direção, supervisão, orientação, salas de recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca, laboratório de informática e laboratório de ciências. A biblioteca é destinada ao abrigo de livros didáticos e literários, contando com um espaço amplo que pode ser utilizado pelos professores para a realização de atividades de pesquisa e leitura com os estudantes, bem como pelos próprios estudantes em horários vagos ou contraturno. O laboratório de informática é equipado com dezenove computadores conectados à internet para uso dos alunos durante o período de aula com acompanhamento do professor ou no horário oposto para pesquisas e realização de trabalhos em geral com agendamento prévio.

¹² Registrado no CNPJ 00659636/0001-40.

Os demais pavilhões são destinados às salas de aulas, totalizando vinte salas de aula, todas climatizadas com dois aparelhos condicionadores de ar cada. Dez dessas salas de aula possuem aparelho *datashow* instalado em seu interior para o uso docente.

A escola possui ainda uma quadra poliesportiva coberta e uma quadra de areia para atendimento das aulas de Educação Física, mas que também fica à disposição da comunidade escolar no período noturno e nos finais de semana. Há ainda a cozinha com refeitório climatizado, dois banheiros para uso dos alunos (um masculino e outro feminino) e um auditório geralmente utilizado para palestras, reuniões ou outras atividades que reúnem mais de uma turma. O pátio é coberto com um palco utilizado para apresentações diversas. Atrás do palco, é instalada a rádio escola utilizada para apresentações musicais durante o intervalo comandada pelo grêmio estudantil.

O sistema de água da escola é mantido pela *Caerd*, a companhia de tratamento de água na cidade. A rede de esgoto é conectada através de fossa séptica. Desde o final do ano anterior, foram instaladas placas para geração de energia solar, no entanto, ainda não estão em funcionamento.

Atualmente, a escola está passando por um período de reforma no piso e na pintura, o que vem causando certo transtorno, já que não houve dispensa dos alunos para esse fim; em vista disso, para a realização da pesquisa, algumas ações não foram possíveis ser realizadas.

No tocante ao quadro discente, atualmente, a escola atende um total de 756 alunos devidamente matriculados nas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental II ao terceiro ano do Ensino Médio. Do total de alunos, 454 pertencem ao Ensino Fundamental II, já o Ensino Médio totaliza 302 estudantes matriculados. Esses estudantes são distribuídos em dois turnos de funcionamento, matutino e vespertino, totalizando dezenove turmas no período matutino e sete no período vespertino. As modalidades de ensino atendidas compreendem o Fundamental II, Ensino Médio regular, nos terceiros anos, Novo Ensino Médio, nos primeiros e segundos anos, e educação inclusiva. Em relação à modalidade da educação inclusiva:

A escola dada a sua dimensão atende uma quantidade significativa de estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais, e para atender o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como o Plano Nacional de Educação – PNE e PEE conta com sala de recursos multifuncional seguindo diretrizes específicas para a demanda. Fundamenta-se nos marcos legais do AEE – Atendimento Educacional Especializado. Para

a manutenção do Sistema de Educação Inclusiva a Escola Dayse Mara dispõe de profissionais habilitadas e especializadas para o atendimento (Jarú, 2023, p. 3-4).

O público atendido pela escola, considerando o fator socioeconômico, situa-se entre médio e baixo. Por isso, muitos pais precisam ter uma jornada longa de trabalho, o que contribui para que muitos desses estudantes sejam acompanhados na maior parte do tempo por avós ou, em situações mais graves, sejam responsáveis por irmãos mais novos. No que tange à escolarização dos familiares, observa-se uma quantia baixa que possui nível médio completo e menor ainda se considerado nível superior; segundo o PPP “pode-se observar ainda a existência de alguns que se classificam como analfabetos ou semianalfabetos, não havendo como negar a influência desses fatores de escolarização no desenvolvimento de muitos alunos” (Jarú, 2023, p. 5).

Para tentar sanar os desafios supracitados, entre outros particulares que acontecem diariamente, a equipe pedagógica age continuamente para que, com base nessas informações, sejam promovidas ações de aprimoramento de práticas que alcancem um resultado efetivo. A escola é atendida pelos programas PROAFI, PDDE, PEALE, PDE, PNAE e EXCELÊNCIA, este último, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, “destinado ao atendimento de atividades de intervenção pedagógica, visando a oferta de aulas atraentes, dinâmicas e motivadoras, com o objetivo de minimizar impactos de baixo rendimento escolar” (Jarú, 2023, p. 18).

Em se tratando das dificuldades apresentadas pelos alunos, nota-se que a área de Linguagens, mais especificamente Língua Portuguesa, é a mais afetada, pois fica evidenciado pelos resultados das avaliações, tanto externas quanto internas, que as maiores dificuldades, recaem sobre a “leitura, escrita, interpretação e até mesmo na execução de atividades básicas propostas cotidianamente em sala de aula” (Jarú, 2023, p. 18). Essa dificuldade específica em leitura e escrita intensificou o desejo de desenvolver este estudo com práticas leitoras que visam incentivar e despertar o interesse pela leitura, sobretudo a leitura literária.

Conforme é observado, a escola, no que se refere à estrutura física, é bem aparelhada; também conta com o quadro completo de funcionários, salvo algumas alterações que ocorrem durante o ano, por motivos pessoais ou administrativos. Ressalta-se que a equipe profissional da escola também desenvolve seu trabalho com responsabilidade e competência, no entanto, fatores externos e internos, como a falta

de comprometimento por parte de alguns estudantes, além da necessidade que muitos, principalmente do ensino médio, veem em trabalhar para ajudar no sustento familiar, têm contribuído para que resultados melhores não estejam sendo alcançados, mas que servem como motivação pela busca de formas que amenizem tais situações e melhorem os resultados.

Após as informações apresentadas acima, parte-se agora para a delimitação do perfil da turma investigada. Esse perfil foi construído de acordo com os dados levantados por meio do questionário diagnóstico.

3.3 PERFIL LEITOR DOS ESTUDANTES SUJEITOS

A turma com a qual a pesquisa foi realizada é uma turma de primeiro ano do Novo Ensino Médio, de modo que a carga horária de Língua Portuguesa se constitui de quatro aulas semanais, sendo três aulas na modalidade presencial e uma na modalidade à distância (EaD); nessa última, os estudantes são atendidos através de atividades de pesquisa e leitura, além de participarem da Plataforma Revisa+¹³. Ocorre, porém, que a maioria dos alunos afirmam não ter tempo, internet ou interesse em participar dessas atividades, o que se torna um prejuízo para eles, dificulta o trabalho docente e interfere nos resultados desejados.

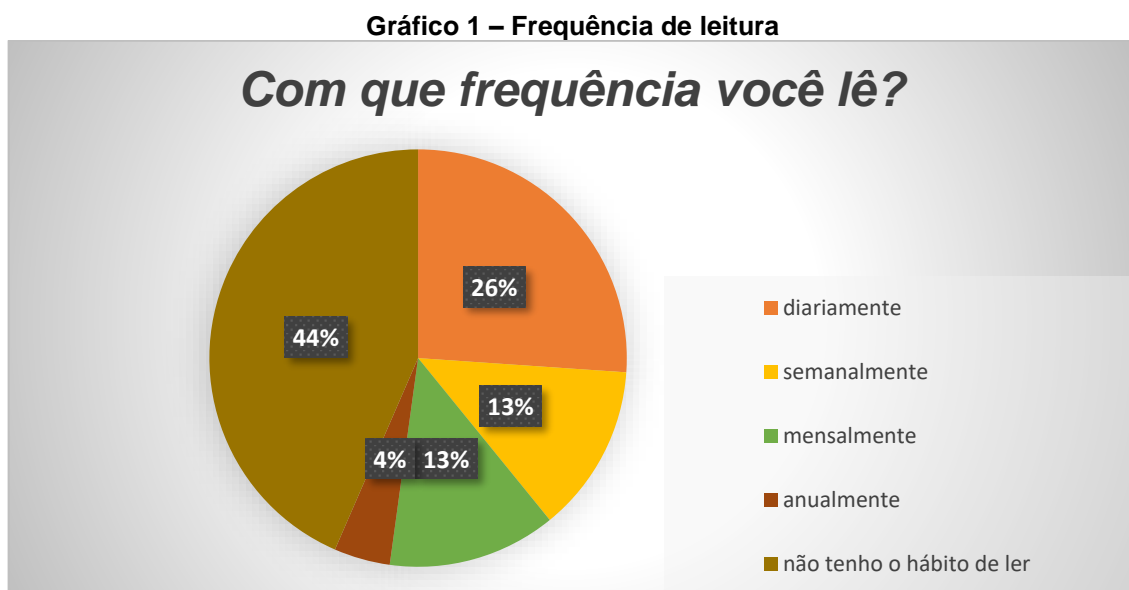
Durante o período da pesquisa, a referida turma contava com 35 estudantes matriculados, sendo dezessete do sexo feminino e dezoito do sexo masculino. As idades variam entre 14 e 17 anos. Um dos estudantes da turma tem necessidades especiais e não consegue acompanhar as atividades escritas, sendo necessário fazer adaptações; na oralidade, contudo, o estudante apresenta um bom raciocínio e participa ativamente das discussões. Para seu melhor desenvolvimento, ele é contemplado com o Atendimento Educacional Especializado no horário oposto, com atividades que privilegiam suas habilidades e diminuem suas dificuldades, pois são elaboradas de acordo com as problemáticas que ele apresenta. Dentre os estudantes frequentes, 23 devolveram a autorização assinada pelos responsáveis, assinaram o

¹³ A Plataforma Revisa+ é um projeto da Seduc do estado que visa preparar os estudantes para a avaliação do Enem. Na plataforma os estudantes têm acesso a videoaulas, simulados, além de mensalmente ser disponibilizado um tema de redação para que eles produzam seus textos e enviem para correção de acordo com os critérios do exame.

TALE concordando em participar da pesquisa e responderam ao questionário. Posto isso, reitera-se que todas as informações aqui apresentadas foram referentes a esse total de estudantes.

O questionário diagnóstico (Apêndice A) foi constituído por doze questões, sendo cinco fechadas (múltipla escolha) e sete abertas; nessa última modalidade, procurou-se sempre pedir uma justificativa para que os estudantes pudessem expressar-se de modo a facilitar a compreensão na interpretação dos dados. Destaca-se que, mesmo nas perguntas fechadas, foi autorizado que os estudantes adicionassem outra resposta caso sentissem que nenhuma alternativa havia compreendido completamente seu pensamento. Além disso, foram aceitas mais de uma alternativa em algumas questões. Segue, assim, a análise-descritiva das respostas dadas.

A primeira questão correspondia ao hábito de leitura dos estudantes: “Considere a leitura de livros tanto físico quanto digital. Com que frequência você lê?”, na qual obteve-se as respostas conforme mostra o Gráfico 1 abaixo:



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Com base nessa primeira resposta, já é possível perceber que se trata de uma turma em que a leitura não é frequente, já que 44% assumiram não ter o hábito de ler. Isso torna o trabalho da pesquisadora mais difícil, pois terá que provocar os estudantes para conseguir a participação deles nas atividades propostas.

A segunda questão se relaciona à quantidade de livros lidos por ano. Ao passo que 30% dos estudantes pesquisados afirmaram não ler nenhum livro por ano, 22%

responderam que leem ao menos um livro. Essa realidade é preocupante, pois o esperado é que essa média seja bem maior. Complementando, apenas 5% leem mais de 5 livros por ano.

Gráfico 2 – média de leitura anual



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Gráfico 3 – importância da leitura

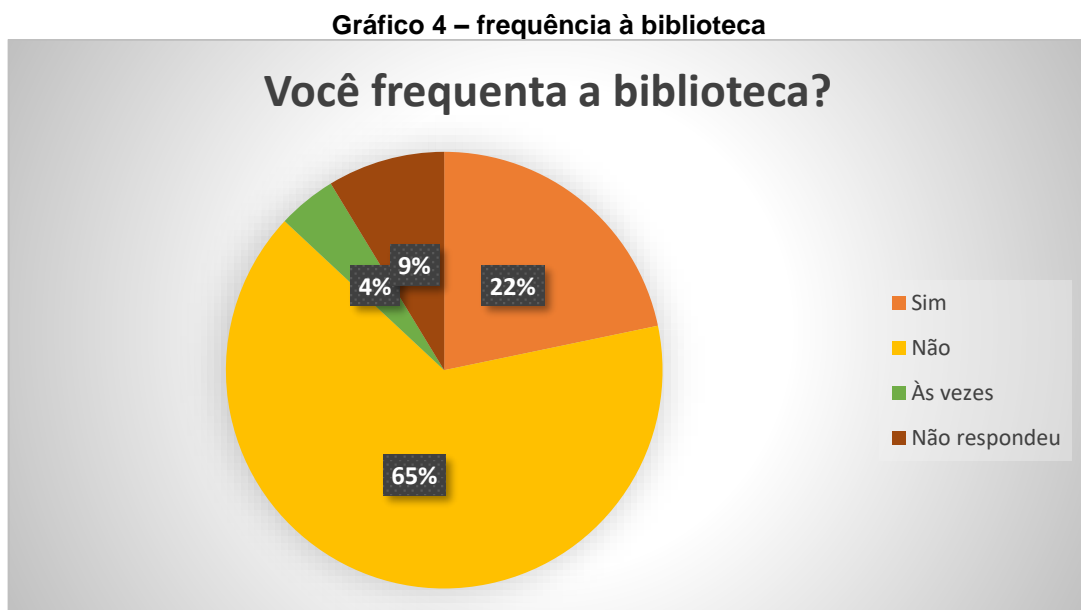


Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quando questionados sobre a importância da leitura (Gráfico 3), 91% dos alunos disseram considerá-la importante, enquanto apenas 5% disseram que não, justificando que não leem, por isso não podem dizer se ela é importante ou não. As justificativas em relação à importância dada à leitura foram diversas. A que mais se repetiu foi a questão da aprendizagem fornecida pelas leituras que apareceu com as

palavras “saber, adquirir sabedoria, conhecimento, mente aberta, aprendizado, desenvolvimento, ensinamento”. Dois estudantes reconhecem que a leitura está presente em todo lugar e, por isso, ela ajuda no dia a dia. Três estudantes relacionaram a leitura a falar bem; um desses a relacionou à melhora da dicção. Outros dois estudantes atribuíram à leitura o caráter de passatempo e distração. Um estudante disse que, com ele, a leitura funciona como um calmante, pois ele lê para acalmar-se. Assim, é possível concluir que, mesmo grande parte assumindo não ler, a grande maioria tem conhecimento de sua importância. Por outro lado, nenhum estudante relacionou a leitura ao poder de reflexão sobre os problemas sociais ou existenciais, da mesma forma como não foram percebidos os vínculos entre leitura e cultura ou identidade, embora essa ausência possa ser atribuída à falta de maturidade desses adolescentes. É clara a lógica utilitarista, que envolve até a dicção, atrelada à fala e correção, não à voz e lugar de fala.

Na sequência, os alunos foram questionados sobre a frequência com que visitam a biblioteca, de acordo com o Gráfico 4:

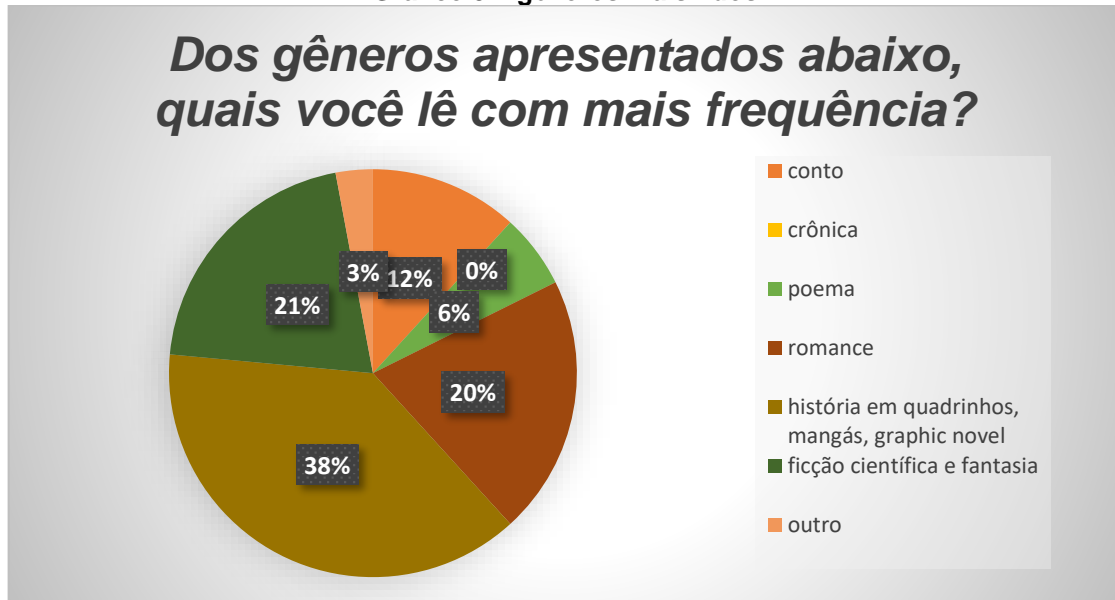


Fonte: elaborado pela pesquisadora

Apenas 22% dos alunos afirmaram ir à biblioteca; para aumentar a preocupação, muitos nas justificativas afirmaram frequentá-la apenas para conversar com a bibliotecária. As justificativas entre os 65% que assumiram não frequentar esse espaço de leitura circularam em torno de não gostar de ler e da falta de tempo. O fato de não ter livros interessantes foi citado apenas uma vez. Assim, foi possível inferir

que os estudantes que leem o fazem em outras fontes, ou seja, em livros que têm em casa ou de forma digital, sendo assim, falta por parte da equipe escolar buscar métodos que instiguem os estudantes a frequentar esse espaço, e, conseqüentemente, aumentar o número de leitores.

Gráfico 5 – gêneros mais lidos



Fonte: elaborado pela pesquisadora

No que concerne aos gêneros lidos com mais frequência, foram colocadas como opções: conto; crônica; poema; romance; história em quadrinhos, mangás e *graphic novel*; ficção científica e fantasia; e a opção “outro”. Ressalta-se que, para essa questão, os alunos poderiam marcar quantas alternativas quisessem.

Os gêneros história em quadrinhos, mangás e *graphic novel* apareceram como os favoritos entre os estudantes, pois foram sinalizados treze vezes, totalizando 38%. Isso demonstra uma grande preferência dos estudantes pelos gêneros multissemióticos, possivelmente pela facilidade de leitura fornecida por tais gêneros ao misturar imagens e palavras. O romance também foi bem assinalado, totalizando 20% da preferência dos estudantes; no entanto, há de se considerar que muitos confundem o gênero romance com história de amor, sendo assim, não é uma resposta da qual se pode inferir uma conclusão exata.

O poema, gênero trabalhado neste estudo, aparece entre as respostas apenas duas vezes, totalizando 6% e ficando à frente somente da crônica, que não foi assinalada nenhuma vez. Diante disso, o projeto de intervenção da pesquisadora se mostra mais necessário, já que esse é um gênero muito presente em avaliações

externas, como o Enem. Por outro lado, essa resposta assinala mais uma vez a resistência enfrentada pela pesquisadora por parte dos estudantes com os textos a serem trabalhados. Infere-se que esse gênero não aparece entre as preferências dos estudantes devido à sua linguagem plurissignificativa que exige uma leitura mais complexa e apurada para obtenção de sentido; como os estudantes já afirmaram nas respostas anteriores que não têm a leitura como um hábito diário, é compreensível que procurem os textos que exigem menos esforço para serem compreendidos.

A seguir, os alunos foram questionados sobre a leitura na escola, em uma questão fechada, conforme podem ser observadas as respostas no Gráfico 6:

Gráfico 6 – leitura na escola



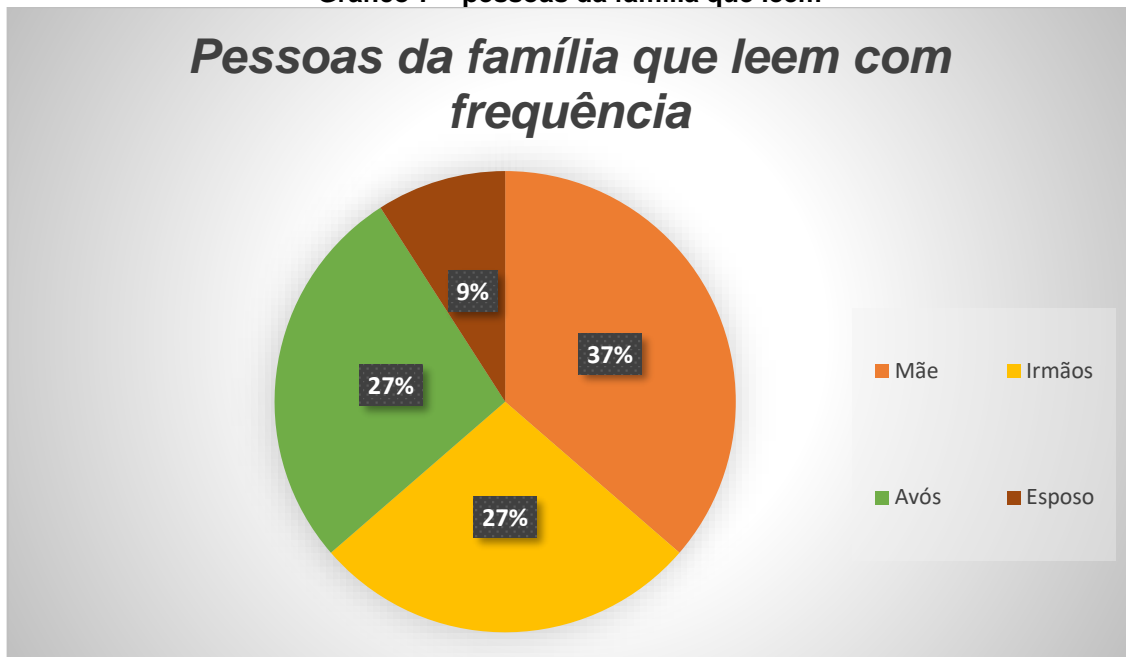
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Assim, considerando que eles poderiam marcar mais de uma opção, obteve-se os seguintes dados: “sempre que tem tempo vago” foi assinalada apenas três vezes, confirmando a falta de interesse pela leitura; “quando é avaliativo” foi a segunda opção mais assinalada, aparecendo cinco vezes. Essas respostas mostram que o método de cobrar a leitura em troca de pontuação não tem apresentado bom êxito entre esses estudantes, já que todos poderiam ter marcado essa alternativa juntamente com outra. A alternativa que aparece assinalada por doze vezes, representando 57% do total, refere-se à “leitura no livro didático com fim de responder questões”. Aqui, cabe destacar a importância de ter inserido nesse material literaturas que representem os mais variados tipos, principalmente aquelas que ficaram às margens, já que essa é a

forma com que o estudante mais se aproxima da leitura. Por outro lado, depara-se com a questão da leitura de fragmentos de obras, realidade dos livros didáticos, que, em sua maioria, não forma leitores literários.

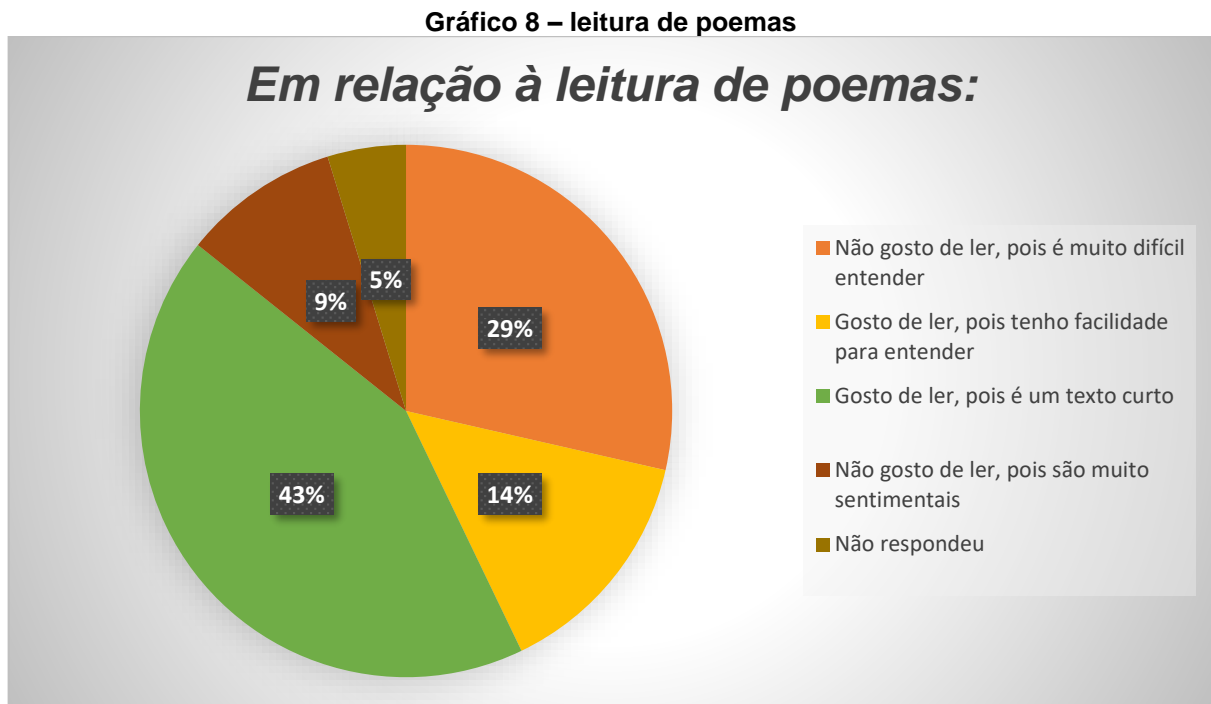
Na sequência, procurou-se saber como é o ambiente familiar dos estudantes em relação à leitura. Surpreendentemente, 50% responderam que há alguém na família, que vive na mesma casa, com o hábito da leitura. Essa porcentagem surpreendeu devido às respostas anteriores estarem sempre voltadas à falta de leitura, assim era de se esperar que a grande maioria não tivesse ninguém próximo com esse hábito. Conclui-se, portanto, que nem sempre é a falta de incentivo ou de exemplo que não desperta o lado leitor do adolescente. Uma curiosidade em relação a essa questão é o seu complemento, no qual a questão pedia para mencionar quem era essa pessoa com hábito leitor, caso tivesse, e, mesmo não sendo uma questão com alternativas, apenas quatro elementos apareceram: mãe, irmãos, avós e esposo; o fato mais curioso nessa resposta, entretanto, é “mãe” liderar a lista com 37%, enquanto “pai” sequer é citado. Isso leva mais uma vez à reflexão sobre a importância da valorização da literatura de autoria feminina, já que o maior público leitor recai sobre elas.

Gráfico 7 – pessoas da família que leem



Fonte: elaborado pela pesquisadora

A questão seguinte se voltou especificamente à leitura de poemas, em uma questão fechada com quatro opções de respostas, através da qual foram obtidos os seguintes resultados:



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Assim, conclui-se que, mesmo que tenha sido assinalado poucas vezes na questão referente aos gêneros, aqui o poema aparece como um texto que é bem aceito (43%) em virtude de sua extensão, embora também tenha sido alto o índice dos que o consideram de difícil compreensão. Mesmo não estando entre as opções, um estudante acrescentou que gosta de ler poemas, pois é um gênero que transmite ensinamentos; já outro confidenciou que não gosta de ler, pois tem “a língua presa”, o que, para ele, é motivo de vergonha ao fazer uma leitura em voz alta. Essa foi uma resposta que chamou a atenção da pesquisadora, levando-a a ficar mais atenta aos motivos que levam os estudantes a se recusarem a fazer uma leitura em público.

Partiu-se, na sequência, para a questão que visava analisar as preferências leitoras dos estudantes por meio da citação de livros que os marcaram de alguma forma, respondendo aos seguintes questionamentos: “Um livro que gostou? O que chamou a atenção nesse livro? Como adquiriu?”. As respostas podem ser observadas no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 – livros marcantes para os estudantes

Livro que marcou?	O que chamou a atenção?	Como adquiriu?
<i>O príncipe cruel</i>	Personagens	Comprando
<i>O homem de giz</i>	-	-
<i>Vermelho, branco sangue azul</i>	O príncipe se apaixonar por um republicano	Comprando
<i>Bj Alex</i>	-	-
<i>Pai rico, pai pobre</i>	Questiona o modo de pensar	Em casa
<i>50 tons de cinza</i>	-	-
<i>No meio-fio</i>	-	Indicação da professora
<i>No meio-fio</i>	-	Biblioteca
<i>O gênio do crime</i>	-	Biblioteca
<i>Mais esperto que o diabo</i>	O título	Esposo

Fonte: elaborado pela pesquisadora

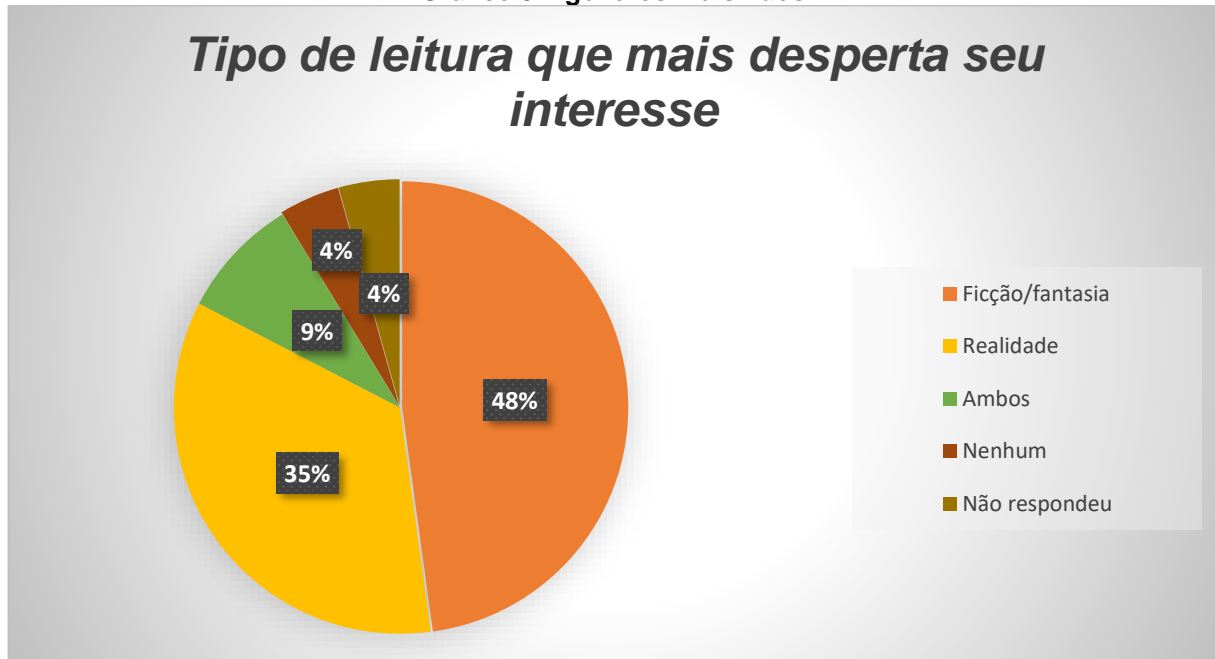
Além das respostas expostas no quadro, cinco alunos disseram não lembrar, enquanto quatro disseram “nenhum” e outros quatro não responderam. Fazendo uma análise nos conteúdos dos títulos apresentados, é possível perceber a heterogeneidade de gostos presente na turma, visto que as preferências citadas circulam entre *best seller*, literatura infanto-juvenil, suspense, finança, romance, entre outros. Esse também é um fator que dificulta o trabalho literário do professor, já que, dessa forma, haverá mais resistência por parte do estudante quando solicitada a leitura de um gênero com o qual ele não se identifica muito.

Faz-se uma ressalva sobre o livro *No meio-fio*, único a aparecer duas vezes entre os citados. Essa é uma obra que faz muito sucesso na escola e atualmente está sendo objeto de estudo de outro trabalho desenvolvido pela docente-pesquisadora. O romance apresenta como protagonista uma adolescente com uma vida muito perturbada desde a infância ao ser agredida com frequência pelo padrasto. Isso causa uma revolta na personagem que faz com que ela se envolva com drogas e com o tio de consideração, irmão do padrasto. Esse, por sua vez, está interessado no dinheiro da família e acaba tramando a morte de todos. O livro utiliza uma linguagem bem

simples e muito próxima do cotidiano dos estudantes. Acredita-se que essa proximidade contribui para o sucesso do livro entre os discentes.

Na sequência, questionou-se os estudantes sobre o tipo de leitura que mais desperta o interesse.

Gráfico 9 – gêneros mais lidos



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Assim, conforme observado acima no Gráfico 9, a maioria dos estudantes têm preferência pelos livros que não tratam de temas reais. Como justificativas por essa preferência, foram citadas: “Realidade vivo todos os dias/ mais divertido/ não gosto da realidade, leio para fugir dela/ já basta a vida que não é um mar de rosas para que vou ler sobre ela/ Mais legal/ Mais interessante/ Desperta mais a criatividade/ fazer coisas de animais e outras coisas que você imagina/ sair da realidade”.

No entanto, há também os alunos que dão preferência a textos que falam da realidade, justificando da seguinte forma: “Quero saber a realidade/ Conta a verdade do mundo que vivemos/ Prefiro conhecer a realidade/ Fala mais sobre o que vivemos/ Porque foi algo que aconteceu na vida real”, assim, pode-se concluir que, embora a maioria prefira a leitura por fruição, há estudantes com a visão de que a literatura pode ajudar a resolver conflitos internos e a entender o mundo que os cerca.

Para finalizar, foram elaboradas duas questões voltadas para a literatura de autoria feminina rondoniense; questionou-se, primeiramente, sobre o conhecimento

que eles têm sobre obras e autoras rondonienses, e, em seguida, sobre o interesse em conhecer.

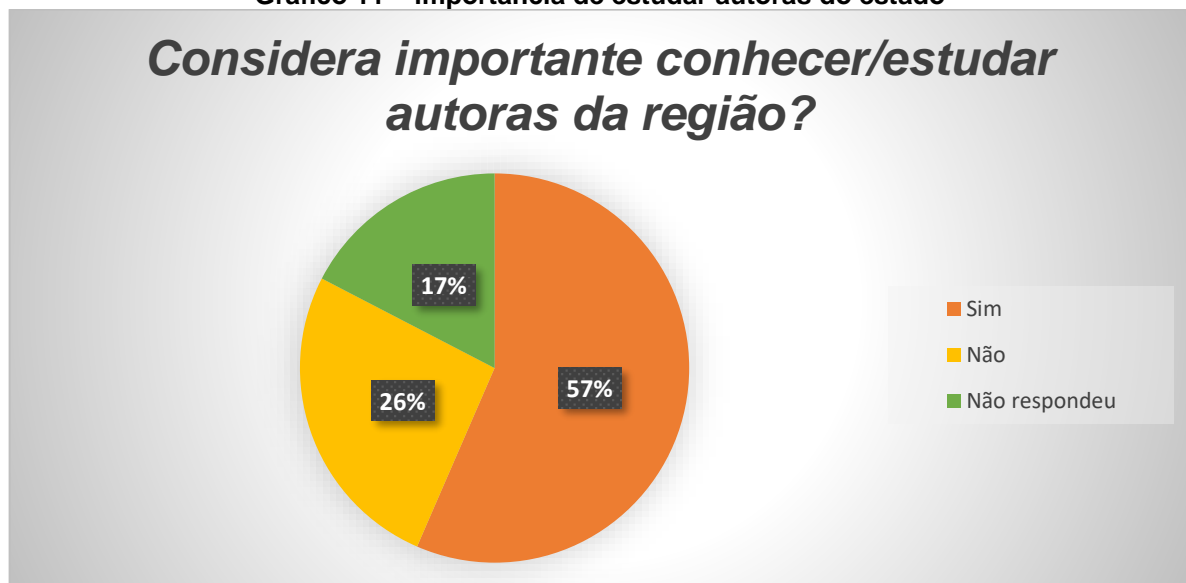
Gráfico 10 – conhecimento de autoras rondonienses



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Assim, no tocante ao conhecimento que os estudantes têm em relação às escritoras de Rondônia, como já era esperado, 100% dos alunos as desconhecem. Não houve sequer uma resposta que manifestasse algum conhecimento, mesmo que superficial, confirmando a hipótese levantada inicialmente, de que é necessário falar mais sobre essas autoras nas escolas devido à escassez delas nesse ambiente.

Gráfico 11 – importância de estudar autoras do estado



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quando questionados sobre o interesse em conhecer, 57% consideraram importante estudá-las. Entre as justificativas sobre o motivo de atribuir essa importância às autoras, as palavras “reconhecimento” e “valorização” aparecem sete vezes, lembrando que essa era uma questão aberta, ou seja, os estudantes poderiam colocar as justificativas que quisessem. Desse modo, pode-se concluir que trabalhar a literatura produzida no estado desperta a curiosidade nos estudantes, o que pode levá-los a descobrir o gosto pela leitura.

Portanto, diante das respostas dadas ao questionário, foi possível delinear o perfil da turma em que a pesquisa foi realizada. Primeiramente, destacam-se as dificuldades enfrentadas pela pesquisadora, já que é uma turma que, habitualmente, não lê, não gosta de poemas, não tem interesse por textos que discutem temas da realidade e não conhece autoras de Rondônia. Por outro lado, o fato de a maioria demonstrar um interesse prévio em conhecer essas escritoras e, esporadicamente, ler poemas, por ser um gênero textual de curta extensão, abriu horizontes para que a pesquisa pudesse acontecer e surtir efeito nesses estudantes.

Parte-se, na sequência, para a descrição dos passos desenvolvidos com os estudantes.

3.4 DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Essa seção será dedicada a relatar de forma detalhada o desenvolvimento da parte prática da pesquisa. Essa etapa se deu por meio de uma sequência básica com aporte em Cosson (2021a), sendo composta por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação, respectivamente. Foi seguido o seguinte cronograma:

Quadro 2 – Cronograma

Data	Atividade
31/03/2023	Apresentação da pesquisa e distribuição de autorização para pais/responsáveis e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)
03/04/2023	Aplicação do questionário diagnóstico
04/04/2023	Motivação – dinâmica características das princesas Disney

06/04/2023	Introdução – apresentação do livro por meio dos paratextos, leitura e análise do poema “Parto (di)versos”
10/04/2023	Leitura – Leitura e análise do poema “Maria João”
11/04/2023	Leitura – Leitura e análise do poema “Ladrão de inocência”
13/04/2023	Leitura – Leitura e análise do poema “Indígena afro”
17/04/2023	Leitura – roda de leitura de outros poemas do livro
18/04/2023	Apresentação do <i>podcast PPKast da série mulheres criando e discussão sobre o Clube das Escritoras de Rondônia</i>
20/04/2023	Interpretação – exposição sobre o <i>mood board</i>
24/04/2023	Interpretação – produção de <i>mood board</i> e poemas

Fonte: elaborado pela pesquisadora

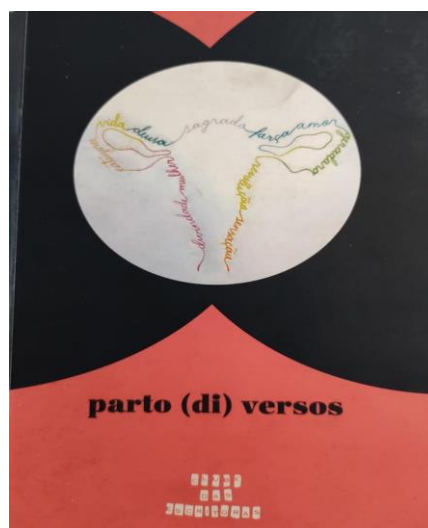
O primeiro momento, denominado motivação, “[...] consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto” (Cosson, 2021a, p. 54); assim, a turma foi dividida em grupos com quatro componentes. Na sala, estavam expostas imagens das princesas dos contos de fadas tradicionais da Disney, a saber – Cinderela, Ariel, Branca de Neve, Rapunzel, Bela e Aurora; a organização da sala se deu de forma que os alunos puderam circular pelo seu espaço observando atentamente cada princesa e conversando entre si sobre as características identificadas em cada uma. Ainda na motivação, o segundo passo foi a distribuição de um conto de fadas para cada grupo, juntamente com uma folha de papel em branco para que depois que fizessem a leitura dos contos, discutissem e escrevessem as características observadas nas princesas de seu conto (características físicas e psicológicas).

Para a socialização da atividade e dos aspectos discutidos nos grupos, os alunos foram motivados a escrever no quadro as características que haviam anotado

após as discussões. Para finalizar o momento de preparação, foi feita uma discussão sobre como as mulheres eram vistas e sobre como esperavam que fosse seu comportamento na sociedade por meio de sua representação na literatura. Dessa forma, de acordo com as características levantadas pelos alunos, a discussão foi acontecendo. Vale ressaltar que a característica que mais apareceu se referia à beleza. Foi acrescentada pela pesquisadora a questão de elas serem vistas como indefesas, já que, na maioria dos contos, precisavam de um príncipe – figura masculina – para libertá-las de algum perigo; os estudantes concordaram com essa visão. Além disso, foi levantado que a intriga entre mulheres, originária da inveja, era algo comum. Os próprios estudantes ressaltaram que esses contos vêm sendo atualizados e as novas protagonistas mostram uma versão de mulheres reais (com defeitos, de diferentes estilos, gostos, raças).

O segundo momento da sequência básica corresponde à introdução, e é nessa parte em que se apresenta a obra ao aluno. Após instigar os estudantes a pensar sobre como a mulher era representada nos textos literários, era a hora de começar a falar sobre os textos que seriam lidos. Desse modo, buscou-se estimular os estudantes a se interessarem pelo livro observando, primeiramente, os denominados paratextos: capa, contracapa e ilustrações, já que, de acordo com Cosson (2021a, p. 61), “as apreciações críticas presentes nas orelhas ou na contracapa são instrumentos facilitadores da introdução e muitas vezes trazem informações importantes para a interpretação”.

Figura 3 – capa do livro *Parto (di)versos*



Fonte: Clube das Escritoras de Rondônia

A apresentação do livro a ser trabalhado foi iniciada, então, por meio da observação da capa e de algumas ilustrações presentes em seu interior, aproveitando que a obra chama a atenção para esses detalhes não verbais: as folhas são bem espessas e há o predomínio da combinação das cores preto e rosa em toda a obra; entre um poema e outro, há uma página toda em preto em que aparece o número (em algarismos romanos) de cada poema, além de a maioria dos textos serem antecidos por ilustrações que têm alguma relação com seu conteúdo.

[...] a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio, até como uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra, são as características de uma boa introdução (Cosson, 2021a, p. 61).

Nesse momento, os discentes foram questionados sobre o que é o desenho que aparece na capa. Duas respostas causaram riso e descontração na turma: o estudante A, que estava mais ao fundo, disse que era um elefante, já o estudante B sugeriu ser uma vaca. Após as correções dos colegas, eles observaram mais de perto e constataram que se tratava de um útero. Relacionando a aula anterior ao desenho, a docente começou a instigá-los a levantar hipóteses sobre o tema a ser tratado no livro. Nesse momento, conforme nos alerta Cosson (2021a, p. 61), o professor não deve se estender muito, pois “sua função é apenas permitir que o aluno receba a obra de uma maneira positiva”. Após as sugestões dos alunos, a professora disse apenas que se tratava de um livro de poemas de várias autoras e que seria entregue a eles uma cópia do primeiro poema do livro, que também se chama “Parto (di) versos”, da autora Elaine Márcia. Segue abaixo a transcrição do poema:

Parto (di) versos

*Partos pujantes diversos
(di)versos que fazem sonhar
São versos, reversos, inversos
É a vida querendo falar!
É o parto do – adeus, da partida
É o parto de quem quer chegar
É o parto de sangue, da vida!
Desta vida que queremos compartilhar
De uma para mulher – um presente!
Um afago em cada coração
É um renascer de esperança
Para cada mulher que está ou já esteve no chão*

Parto (di) versos... De coração para coração!

O poema “Parto (di) versos”, de uma forma séria, brinca com o sentido das palavras. Isso é observado já no título com o uso da palavra “parto”, que pode ser entendido no sentido de “parir” (ou seja, o ato de dar à luz), como o ato de partir (isto é, sair de um lugar), e também como um ponto de partida. Isso é colocado de uma maneira tão impressionante ao longo de todo o poema que, a cada vez em que a palavra aparece, o leitor é levado a refletir sobre o sentido que está sendo utilizado; ao final da discussão com os estudantes, chegou-se à conclusão de que os três sentidos são usados ao mesmo tempo.

Do mesmo modo, a forma “(di) versos”, utilizada entre parênteses que, aparentemente, remete à diversidade, quando lida no contexto, entende-se que completa o sentido de ponto de partida, ou seja, os versos encontrados no livro são o ponto de partida para uma nova história. Assim, infere-se que o livro escrito por essas mulheres, e que fala sobre suas vivências, é o ponto de partida. A partir desses versos, muitas mulheres podem se inspirar para buscar uma nova vida (renascer), um novo lugar (sair de onde se está) onde elas tenham voz, tenham vez e os seus desejos sejam possíveis.

No terceiro verso, quando diz “são versos, reversos, inversos”, além do uso da aliteração que produz um efeito maravilhoso na leitura, já aponta que o leitor não precisa esperar versos bonitos que só falam de alegria, mas o inverso disso, ou seja, os versos aqui falarão das dores, das lutas, dos desafios e injustiças enfrentadas por essas mulheres tão diferentes, mas tão fortes. O leitor encontrará, então, uma literatura de denúncia social, aquela que, em conformidade com Candido (2006), revela as mazelas da sociedade, por isso o leitor não precisa esperar palavras delicadas neste livro. Ao mesmo tempo, contudo, essas mulheres estão dirigindo-se a um determinado sujeito interlocutor para dizer que estão todas juntas em uma grande rede de apoio.

Em relação à estrutura, trata-se de um poema curto que apresenta algumas rimas que lhe conferem o ritmo, mas não fica preso somente a isso. Nesse sentido, não apresenta rimas regulares, assim como os versos também não são, ou seja, não há uma estrutura regular no poema.

Ao se trabalhar esse texto, os alunos foram motivados a fazer a leitura silenciosa e anotar o que julgassem interessante. Após a leitura, os estudantes foram

convidados a comentar sobre o que tinham entendido; entre várias respostas semelhantes a “não entendi nada”, alguns estudantes afirmaram que falava de mulheres. O estudante A perguntou o significado da palavra “afago”. Após a resposta da docente, ele concluiu que o poema era uma espécie de apoio às mulheres, mas que ele não conseguia explicar bem.

Na sequência, para que ficasse bem entendido, foi feita a leitura completa do poema pela docente, seguida pela leitura por partes, a começar pelo título, sempre levantando questionamentos e hipóteses em relação ao sentido das palavras. O primeiro questionamento foi sobre o significado da palavra “parto”, que provocou divergências na turma. Alguns responderam que era o ato de parir, de nascimento; outros que era de partida, no sentido de sair de um lugar para outro. Cabe lembrar que, de acordo com Bakhtin (2016, p. 50), “quando escolhemos as palavras para o enunciado é como se nos guiássemos pelo tom emocional próprio de uma palavra isolada”, assim, pode-se afirmar que a escolha de uma palavra à qual podem ser atribuídos diversos significados em um mesmo contexto leva o leitor a pensar e se colocar em dúvida sobre seu real significado, levando-o a uma leitura mais atenta. Cabe lembrar, também, que essa é uma característica do gênero poema: utilizar palavras às quais podem ser atribuídos vários significados. Desse modo, os alunos foram instigados a refletir sobre o significado das palavras “parto” e “partida” todas as vezes em que apareciam para que fossem formulando uma resposta final sobre o sentido tratado no poema.

A seguir, foram questionados sobre a diferença entre as formas “(di)versos” e “diversos” que aparecem no poema. O estudante B, que aparentemente não estava prestando atenção, pois estava mexendo no celular, disse que a forma com parênteses remete a versos, isto é, algo que é ou vem dos versos. Os outros estudantes comentaram não ter pensado dessa forma, mas concordaram.

Assim, sucedeu a leitura do restante do poema, em que os estudantes foram lendo, questionando e comentando cada verso e o significado de outras palavras, como, por exemplo, “reverso” e “inverso”: quando questionados sobre o que seria um verso inverso ou reverso, concluíram que seria algo ao contrário, ou seja, versos diferentes dos habituais, que não falam só de alegria e amores.

Além do sentido das palavras dentro do contexto, também foi comentado sobre a linguagem figurada, que é muito comum nos poemas. Desse modo, eles identificaram que o verso “que esteve ou está no chão” foi usado com sentido figurado,

significando, no contexto, estar triste, destruída, depressiva, arrasada, cansada. Além disso, comentou-se sobre a forma que a autora escolheu para dar ritmo ao poema: por meio do uso de rimas e da aliteração.

Ao final, quando questionados novamente sobre qual das acepções a palavra “parto” havia sido usada, eles continuaram divididos com as respostas, dessa vez com mais argumentos para defender sua visão. De repente, o estudante C, que não é muito participativo nas atividades que utilizam a oralidade, disse que se tratava dos dois sentidos. A docente confirmou que sim, o parto ali representava o nascimento, o sair de um lugar que não lhe pertence, mas que também pode ser entendido como o ponto de partida, e acrescentou que isso tem tudo a ver com a ideia do livro.

Para concluir a parte introdutória da sequência, os estudantes foram motivados a escrever, com base nas informações apresentadas até o momento, sobre o que imaginavam que o livro iria tratar. Uma aluna pediu para que fosse lido o resumo na contra capa, no entanto a docente disse que ainda não iria ler, pois o objetivo era que eles levantassem hipóteses somente com as informações apresentadas até o momento. Eles ficaram receosos sobre como escrever, até que o estudante D perguntou se poderia começar com “eu acho que o livro vai falar sobre...”, ao passo que foi respondido que sim, que poderiam escrever da forma que quisessem, pois não seriam analisadas a ortografia e a concordância, e que também não haveria resposta certa ou errada, já que o objetivo da atividade era averiguar as expectativas deles sobre as leituras, desse modo eles se sentiram mais à vontade para escrever.

Após as respostas elaboradas, foi pedido para que expusessem suas opiniões. O estudante C disse que achava que seria sobre maternidade, enquanto os demais ficaram com vergonha de comentar suas hipóteses, chamando a atenção para o fato de o professor oferecer várias possibilidades para os estudantes se expressarem, já que, na sequência, foi pedido para que deixassem o caderno sobre a mesa para que a professora pudesse olhar. Assim, constatou-se que a maioria (com exceção de apenas três) o relacionou ao universo feminino: feminismo, menstruação, empoderamento feminino, problemas enfrentados pelas mulheres etc. Ao final das atividades do dia, o estudante D demonstrou ter ficado curioso sobre o livro e perguntou se havia outro exemplar dele na biblioteca; com a resposta negativa, disse que iria procurar o arquivo na internet para realizar a leitura.

Partiu-se, então, para a terceira etapa da sequência: a leitura. De acordo com Cosson (2021a, p. 62), “quando o texto é extenso, o ideal é que a leitura seja feita fora

da sala de aula [...] por um determinado período” e que essa leitura seja acompanhada pelos “intervalos”, que são situações que o professor vai criar para que seja acompanhada a leitura. No caso deste estudo, como optou-se por trabalhar com poemas, as leituras foram realizadas dentro da sala de aula com a metodologia “leitura cumulativa”, atividade que “consiste na leitura sucessiva ou em cadeia de coletânea de quatro a oito textos [...] com retorno ao primeiro texto a cada leitura do texto seguinte” (Cosson, 2021c, p. 200). Por isso, em cada encontro foi lido e discutido um texto do livro para que os alunos pudessem fazer os registros de acordo com sua interpretação. Cosson (2021c) aponta que

Desde o primeiro texto, as leituras devem ser registradas pelo aluno em um texto de cunho ensaístico, sendo que a diretriz para o registro não é de meras impressões pessoais, mas sim a tradução em palavras escritas do sentido do texto para o aluno, cuidando para que esse registro revele uma interpretação, um diálogo com o texto, e não um resumo ou reprodução parafrásica, como se respondesse implicitamente à pergunta: o que este texto diz para mim? (Cosson, 2021c, p. 200).

O primeiro texto da sequência trabalhado na parte da leitura foi o poema “Maria João”, também da autora Elaine Márcia, transcrito abaixo:

Maria João

*Ela era Maria
E também era João
E morava com a mãe
Perto da estação
Tinha um pai que era alcoólatra
Violento, bonachão
Um tremendo covarde
Que batia e ofendia
A sua mãe e Maria –
A Maria João!
A Maria – menina
Foi crescendo e então
Percebeu que esta vida
Não queria mais não!
Entrou pra academia
De uma tal associação
E aprendeu capoeira
E lutava feito João –
A Maria João
Acontece que um dia
Numa certa ocasião
O seu pai chegou bêbado*

*E pra mãe de Maria
Levantou sua mão
A Maria de um salto,
Pôs-se em frente da mãe
Segurou o seu pai
E lhe disse então
Vá tomando tenência
Ouça o que vou te dizer
Deste dia em diante
Em mim ou em minha mãe
O senhor não vai mais bater
Cala a boca, ô menina!
Grita logo o pai
Ou te sento a mão
Se da minha frente não sai
E Maria João
Encarou o seu pai*

*E olhou em seus olhos
Com tal determinação
Que o pai de Maria
Abaixou sua mão
E falou com firmeza
A Maria a seu pai
Saia já dessa casa
E não volte jamais!
Sei que é o meu pai
Mas, disso posso esquecer
Se tentares outra vez
Em mim ou em
Minha mãe bater
O covarde do homem,
Pai de Maria João,
Olhou bem em sua filha
E não a reconheceu
Mais não.*

*E enquanto ele saía
Sua mãe ela abraçou
E aquele corpinho frágil
Em seus braços, aninhou.
Vou cuidar de você,
Minha mãe, minha vida
Hoje vamos fechar
Esta maldita ferida.
Todas somos Marias
Todos somos João
Diga não à violência
Não a aceite mais não!*

*Diga não
Não!
Não!!!!*

*“É melhor morrer lutando do
Que viver na submissão e na opressão” – Diz Maria João.*

A escolha por esse texto se deu devido à sua linguagem, que é de fácil compreensão. Além disso, o tema trabalhado nele é bem recorrente e atual na sociedade – a violência doméstica, sendo, dessa forma, um texto que provavelmente seria bem aceito pelos estudantes. Nele, encontra-se um eu lírico que, a princípio, mostra seu sofrimento. Maria João, juntamente com sua mãe, é vítima de violência doméstica. No entanto, o ponto mais marcante do poema não é a violência, mas sim a força feminina e a superação. Maria João ainda pequena, cansada de ver a mãe naquela situação, decide aprender a lutar e a se especializar para enfrentar o pai – e assim o faz. Certo dia o pai chega em casa bêbado, como de costume, e levanta a mão para a mãe. A filha, nesse momento, interfere em um ato de coragem e bravura dizendo para o pai não fazer aquilo. No início, o pai a estranha e a ameaça, mas ela está tão decidida, que o pai, vendo toda aquela força, acaba se afastando e indo embora. Com isso, uma nova vida surge para Maria e sua mãe. Isso se torna uma bandeira defendida por essa mulher e ela estende um convite para que outras mulheres também ajam dessa forma – que digam não à violência, que aprendam a lutar para encarar esses problemas de modo que eles não venham mais a acontecer.

No tocante à estrutura, trata-se de um poema narrativo, pois apresenta os elementos desse tipo textual. É composto por seis estrofes, apresenta versos irregulares e rimas externas que lhe conferem ritmo. Sua métrica, sem padrão fixo, contudo, chama os arranjos populares de redondilhas. A ênfase no ditongo nasal /ãõ/, mesmo que possa prejudicar a linha estética de uma rima rica, está ligada à sonoridade da palavra “não”, na qual parece se assentar o termo de resistência da poesia.

No início da aula referente a esse texto, a docente lembrou aos estudantes de que fariam, nesse dia, a leitura de mais um poema do livro; expôs em aparelho *datashow* apenas o título do poema e pediu para que escrevessem sobre o que imaginavam que o poema abordaria. Foi utilizada essa metodologia de levantamento de hipótese porque se percebeu que os estudantes gostaram de criar a expectativa sobre o texto para, ao final, verem quem acertou, em um espírito competitivo. A

maioria relacionou o texto ao tema da homossexualidade, fazendo relação a uma música com esse mesmo título que traz em seu enredo essa temática. Após as falas dos estudantes, foi entregue uma cópia do texto a cada um para que fizessem a leitura silenciosa; enquanto isso, foi projetado no aparelho a ilustração do poema que está presente no livro (conforme Figura 4), para apreciação dos estudantes. Assim que iam concluindo a leitura, foram proferidos comentários do tipo “xi, ninguém acertou”, apenas o estudante G comentou que sua hipótese se confirmou em partes, pois colocou algo relacionado à força.

Figura 4 – ilustração do poema Maria João feita por Carolina Pontiere



Fonte: livro *Parto (di) versos* (Pontiere, 2022, p. 116)

Em seguida, foi realizada a leitura em voz alta pela docente para que todos acompanhassem. Na sequência, fez-se uma discussão oral sobre o texto de uma forma geral (a linguagem utilizada, a estrutura), além de uma conversa sobre os temas que ele contemplava. Houve uma boa participação dos estudantes com comentários sobre a importância de falar sobre esse assunto, já que está presente no dia a dia de muita gente. O estudante H comentou que isso acontece bem próximo a ele, mas não quis se aprofundar. Como fechamento da aula, foram dispostas algumas questões escritas que visavam à expressão do entendimento dos estudantes sobre o poema, principalmente para a percepção dos sentimentos do eu lírico. Como não houve tempo

de concluir em sala, foi solicitada a conclusão da atividade em casa com observações para a aula seguinte.

No encontro subsequente, começou-se falando sobre a atividade de fechamento do poema “Maria João”, e foi percebido, pelas respostas dadas às atividades, que os estudantes conseguiram perceber que o poema abordava a violência. Eles citaram os outros tipos de violência que afetam as mulheres, mas apenas o estudante G, que já havia comentado sobre a força feminina expressa no poema, citou isso entre os temas tratados. Isso mostra que, mesmo diante de um texto de fácil compreensão, os estudantes têm dificuldade para entender as entrelinhas, já que o poema não apresenta apenas a violência em si, mas a superação, a coragem de enfrentar essas questões, nessa ocasião representada pela filha – a Maria João – mas que, em muitos casos, parte da própria vítima. Os alunos não se atentaram também ao fato de o poema ser um chamamento para essa reviravolta que é esperada no contexto da violência doméstica, conforme está bem explícito a partir do verso 67º, onde a autora diz “todas somos Marias”, e, mais especificamente, na última estrofe: “É melhor morrer lutando do/ que viver na submissão e na/ opressão’ – Diz Maria João”.

Na sequência, partiu-se para o estudo do poema do dia: “Ladrão de inocência”, de Francisca Lusía.

Ladrão de inocência

*Solo firme
Árvore movida
Folhagens secas
Água límpida*

*Riacho
Faca
Irmã não vá.
Obedece tio.*

*Endurecido
Imobilidade
Esfregão
Líquido
Branco
Criança
Paralisação
Silêncio*

Dor, vergonha, tristeza

Inocência roubada

Interfere

Cheiro registrado

Relances de memória

Repugnância

Inconsciente

Choro

Psicóloga

Tristeza

Inocência

Cicatrizes

Sangram...

“Ladrão de inocência”, de Francisca Lusía, é um poema marcado por sentidos. O título tem um papel muito importante nele, pois já prepara o leitor para o tema desenvolvido. A progressão do texto, em linha narrativa, não se dá pelo uso dos verbos, a não ser na discursividade direta de um suposto diálogo. Há um suceder majoritário de substantivos que apontam a linha de uma violência silenciosa pela dor e pela vergonha. O primeiro verso, “solo firme”, representa um lugar seguro. No entanto, o segundo o verso, “Árvore movida”, quebra essa segurança inicial, ou seja, alguma coisa aconteceu de errado que tirou a firmeza encontrada ali.

Na segunda estrofe, uma “faca” aparece, e, no contexto, representa a ameaça. Na sequência, há o aparecimento de duas pessoas: a “irmã” e o “tio”. Essa irmã, provavelmente também uma criança, tenta proteger, mas o verbo “obedecer” aparece com intensidade, tornando-se mais forte na mente desse eu lírico. O texto incorpora na linha narrativa o comum das violências e dos abusos domésticos, a presunção de que o abusador é de confiança, formando uma circunstância que o beneficia pelo silêncio das relações não bem esclarecidas. A vergonha de uma denúncia a quem tem o poder de ser “confiável” é uma das peças que protege o agressor.

A terceira estrofe, apresenta a consumação do ato de estupro representado pelas palavras “endurecido”, “imobilidade”, “esfregão”, “líquido branco”. Após isso, o silêncio que assola. No último verso dessa estrofe, as palavras “dor, vergonha, tristeza” aparecem juntas no mesmo verso. Destaca-se que, até então, as palavras

estavam sendo colocadas isoladas em cada verso, mas agora, depois de tudo, o que resta é esse misto de sentimentos.

A inocência foi roubada, aquela pequena criatura não será mais a mesma. Tudo ficará em sua memória, ainda que seja em relances. O cheiro ficará registrado, acompanhará essa criança por um longo tempo, interferirá em seus relacionamentos. O que resta é a esperança de um tratamento, mas as cicatrizes vão sangrar até o fim. No poema, é importante observar que até mesmo a disposição das palavras conversa com o leitor, representando como se sentem as pessoas que vivem essa situação: o desejo de falar é grande, mas faltam palavras para expressar.

Como é um poema de pequena extensão, no encontro para a discussão desse texto, a docente optou por escrevê-lo no quadro. Essa metodologia ajudou na abordagem do poema, pois, à medida que iam desenvolvendo a escrita, os alunos foram tecendo comentários sobre o texto. Entre eles, ouviu-se os seguintes: “Nossa, que texto estranho!”, “Não estou entendendo nada”, “Nada faz sentido nesse texto”, “Eita! Isso parece um estupro”. Ao ouvir esse último comentário, alguns estudantes concordaram, outros disseram que “não tinha nada a ver”; a docente não interferiu nesse momento para deixar que eles expusessem suas ideias.

Após o término da parte escrita, partiu-se para a leitura e discussão do poema. Mesmo após a leitura, um estudante comentou que ainda não tinha entendido “nada”, outro estudante concordou com ele, dizendo que o texto parece que “travava”. A professora aproveitou a oportunidade para instigá-los a pensar sobre o porquê de o poema ser escrito de tal forma. Partiu-se, então, para a discussão e análise das partes do poema, começando pelo título, que já diz muito sobre o texto. Nessa parte, o estudante A comentou que, se não tivesse o título, seria mais difícil compreender.

Durante a análise dos versos do poema, foi observado que ficou um clima tenso na turma. A grande maioria participou em algum momento, mas um silêncio que não é comum invadiu a sala. A atenção foi prendida, em alguns momentos parecia que todos tinham algo a dizer sobre o assunto, mas nem todos quiseram comentar. Observou-se, então, que o texto foi bem aceito pelos estudantes, tanto em relação ao tema abordado, quanto à forma com que foi escrito.

Entre os diversos pontos levantados, destaca-se o fato de eles mencionarem que a maioria dos casos de abuso sexual infantil acontece dentro da própria família, que deveria ser o “solo firme” da criança. A docente comentou sobre o verbo “obedecer” que aparece no oitavo verso, relacionando-o ao modo de criação das

crianças, em que muitos pais cobram a questão da obediência aos mais velhos, principalmente familiares, mas que não esclarecem até onde tal obediência deve chegar, o que contribui para que muitas crianças se sintam obrigadas a fazer tudo o que os adultos mandam, facilitando para os abusadores. Foi comentada também a questão da ameaça representada pela palavra “faca” no sexto verso.

Na parte que trata das consequências, dos traumas carregados e dificuldades de se relacionar por parte de quem sofreu o abuso, o estudante D citou, revoltado: “Professora, esses dias eu estava conversando com um amigo meu sobre esse assunto, aí ele disse que isso é besteira, que não existe esse negócio de trauma, que é tudo frescura”. Esse comentário causou indignação na sala. O estudante I concluiu que o pensamento dessa pessoa se dá pelo fato de algo dessa natureza nunca ter acontecido com ele.

No vigésimo verso, que aborda a questão do cheiro em “cheiro registrado”, a docente observou a expressão facial de um estudante, demonstrando concordar totalmente com o verso. Nesse momento, o estudante E comentou sobre a forma com que o cheiro realmente remonta a certas ocasiões, relatando o perfume de uma garota pela qual ele já fora apaixonado: sempre que sente aquele perfume ou algum parecido, ele lembra àquela época. Os demais estudantes riram da situação relatada, mas concordaram com ele. O estudante F comentou sobre o cheiro de comida que o leva aos lugares onde já as experimentou. O estudante G fechou a fala comentando que sentir cheiro das coisas que nos levam a bons lugares é maravilhoso, mas que, na situação apresentada no poema é horrível.

A docente questionou sobre as palavras escolhidas pela autora para o registro de seu texto; houve um consenso de que foram bem escolhidas, que disseram tudo sem dizer diretamente. Dessa forma, concluiu-se com o comentário da professora sobre a forma com que as palavras foram dispostas nos versos, o que pode representar a dificuldade em falar sobre o assunto pelas pessoas que vivenciaram a situação, ou seja, têm muito a dizer, mas é como se não conseguissem, faltassem palavras para expressar seus sentimentos, remetendo novamente a Bakhtin (2016) em relação à escolha das palavras nos enunciados.

Haviam sido preparadas questões escritas para a conclusão da atividade, mas, devido à participação da turma, a docente julgou não ser necessário aplicar tais questões. Até aquele momento, foi possível perceber que esse foi o texto que mais dialogou com os estudantes.

A aula seguinte foi iniciada com uma breve retomada aos textos lidos até o momento, traçando um paralelo entre eles. Na sequência, partiu-se para a leitura e análise do poema “Indígena afro”, também da autora Francisca Lusía.

Indígena afro

*Sou mulher...
 Mulher indígena...
 Mulher negra...
 Mulher livre...
 Neta de negra e negro
 Neta de indígena
 Tenho essas raças no sangue
 A predominante mesmo
 De desejo e experiência
 De coração e de alma
 Mulher amazônica
 A memória identificou
 Indígena afro
 É o que sou.*

Figura 5 – Ilustração poema “Indígena afro”



Fonte: livro *Parto (di) versos* (Pontiere, 2022, p. 86)

O último poema a ser analisado juntamente com a turma foi escolhido pelo sentido que expressa: as diferentes identidades que formam a identidade brasileira. Primeiramente, destaca-se o uso das reticências presentes nos quatro primeiros versos, após cada afirmação sobre a identidade do eu lírico, atribuindo o sentido de deixar implícito quantas histórias, quantas lutas envolvem cada uma delas. O poema destaca, sobretudo, o orgulho de ser essa mistura. Mas destaca também o orgulho maior de ser uma mulher amazônica.

Esse poema foi apresentado aos estudantes por meio da exposição em *datashow*. Após a leitura individual e silenciosa, foi realizada a leitura em voz alta feita por um estudante que se voluntariou. Na sequência, a docente iniciou a discussão questionando se era possível uma mesma pessoa ser indígena e afro, ao passo que o estudante I respondeu que não, pois os indígenas são brancos, têm cabelos lisos, bem diferentes dos africanos. Uma parte da turma concordou com ele, enquanto o estudante B discordou, argumentando que é possível, sim, desde que um dos genitores pertença a uma etnia. A divisão na turma perdurou em relação ao assunto, de modo que a professora interveio dizendo que sim, na verdade, todos nós, brasileiros, somos um pouco de cada: uns mais próximos, outros mais distantes. Entrou-se, então, no assunto da miscigenação, em que eles mesmos comentaram sobre as misturas que formam o país. As atividades de discussão remeteram aos círculos de leitura; nesse espaço, de acordo com Cosson (2021c, p. 199), “os alunos aprendem uns com os outros em discussões que giram em torno de um texto literário e ampliam coletivamente sua competência literária ao construir interpretações compartilhadas”.

Partiu-se para a análise dos versos do poema e da forma com que a autora escreveu, atentando para o uso das reticências usadas com frequência após a afirmação de cada identidade do eu lírico. A docente foi questionando e pedindo para que levantassem hipóteses para essa escolha da poetisa. Sobre o segundo verso, que diz “mulher indígena...”, o estudante K comentou, com um ar de ironia, que “os ‘índios’ vivem melhor que nós, só andam de *Hilux*, tem *iphone*, notebook, internet”; nesse momento, a professora então respondeu dizendo que, de fato, muitos têm acesso a essas modernidades, mas que isso não é proibido a eles e nem os faz deixar de ser quem são. Assim, a docente sentiu a necessidade de expor no aparelho *datashow* o texto “Os ‘afro-indígenas’ e o racismo”, publicado pelo site *Diário liberdade*, que fala sobre o processo de aculturação realizado pelos portugueses ao colonizarem o país e os preconceitos sofridos por esses povos. O texto cita Edson Kayapó ao falar que, se assim fosse, os não indígenas também deveriam ser proibidos de usar qualquer coisa dessa origem como a mandioca, o mamão, a rede, e até o nome “Brasil”. A discussão se voltou então para outro ponto: o texto abranger a formação do Brasil, que tem origem, principalmente, nos povos indígenas e africanos.

Como os estudantes estavam demonstrando gosto pelos textos lidos e interesse na leitura dos outros textos do livro, decidiu-se flexionar o planejamento e

fazer um dia de leitura. Assim, na aula seguinte a turma foi disposta em círculo para que fosse feita a leitura de outros textos da obra de modo compartilhado. Como só havia um exemplar do livro, de início, os títulos foram sendo apresentados e lidos conforme a turma pedia. Após a leitura de uns quatro poemas, o estudante A pediu para realizar a leitura de um poema, momento em que outros estudantes foram se colocando à disposição para também fazer uma leitura. Após a leitura de cada texto, foi comentado sobre os temas tratados e sua relação com os outros textos. O estudante F comentou que “é um livro triste, que todos os textos são ‘pesados’”. Outro disse que “é interessante, que mesmo que seja triste, fala da realidade”.

Com o fechamento da etapa de leitura, no encontro seguinte a docente comentou sobre a produção do livro, bem como o contexto de sua idealização; na oportunidade também foi falado sobre o Clube das Escritoras de Rondônia, a finalidade de sua criação e, em seguida, foi apresentada uma parte do *podcast* “*PPkast*” na série “mulheres criando”. Ao finalizar a exposição, a pesquisadora questionou os estudantes a respeito da ideia do clube e do livro, ao passo que os estudantes responderam que acharam interessante, já que, em Rondônia, a produção literária é escassa. O estudante C ressaltou que, na verdade, tudo em Rondônia é visto pelas outras regiões como mais atrasado e lembrou que até o frete é mais caro. Nesse sentido, eles julgaram ser necessário que mais pessoas se interessem tanto pela literatura, quanto pela cultura daqui.

No final da discussão, a docente pediu para que os estudantes escrevessem sobre o que lhes foi apresentado durante esse período: a obra, os textos lidos e seus temas, o clube das escritoras, enfim, uma escrita livre sobre o que havia lhes marcado.

Entre as escritas apresentadas, destacou-se os expostos abaixo que evidenciam uma visão positiva por parte dos estudantes sobre o trabalho realizado, mas que também mostram algumas críticas em relação aos textos: “Os textos são interessantes e importantes, pois falam sobre as lutas que as mulheres passam e passaram desde a antiguidade até os dias de hoje [...]”; “De forma geral, esses textos representam as mulheres que sofreram e representam o que várias mulheres passaram para chegarem onde chegou”; “Eu gostei bastante dos textos, porque mostram muito a realidade das mulheres de antigamente que algumas sofrem até hoje. São poesias muito tristes, mas que falam muitas verdades”; “Não gosto de textos feministas”.

Encerradas as atividades de leitura, chegou-se à última parte da sequência básica expressa por Cosson (2021a), a “interpretação”, que, de acordo com o autor, no letramento literário, ela acontece em dois momentos: “um interior e outro exterior” (Cosson, 2021a, p. 65). A interpretação interior ocorreu durante todo o processo da pesquisa realizada com os alunos até o momento, pois, a partir da leitura de cada texto, os estudantes foram motivados, com a mediação da docente, a refletir sobre a leitura realizada tanto na forma da escrita quanto nos temas tratados com o sentido apreendido de forma individual para o coletivo; esse momento, para o autor, “é o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra” (Cosson, 2021a, p. 65).

Agora, na interpretação externa, ou seja, “a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2021a, p. 65), de acordo com o autor, pode ocorrer de diversas formas a depender de fatores como idade da turma, tipo de texto, objetivo do trabalho etc. Desse modo, o autor afirma que “o importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores da comunidade escolar” (Cosson, 2021a, p. 66). Diante disso, optou-se por motivar os estudantes a produzirem um *mood board* com base nas principais características e sentimentos que perceberam nos eu líricos dos poemas estudados.

Para a realização dessa proposta, levou-se os estudantes à sala de informática, onde, num primeiro momento, foi feita a exposição sobre o que é um *mood board* e qual sua função. Explicando que um *mood board*, ou painel semântico, é uma ferramenta utilizada, principalmente, no campo da moda e arquitetura, aqui adaptada para o contexto escolar, a fim de promover uma leitura crítica e reflexiva pelo aluno. De acordo com Fischer e Scaletsky (2009, p. 3), o *mood board* “estimula o raciocínio imagético”, ou seja, transmite, através de imagens, sentimentos e percepções.

Um *mood board*, como o próprio nome indica, trata-se de um painel construído a partir da montagem feita com imagens que podem ser adquiridas em diferentes veículos (internet, revistas), incorporando referências visuais para orientação da equipe de projetos. Em tempo, conforme adverte Otaguiri (2017), deve ser ressaltado que essa ferramenta será utilizada como uma ressignificadora de sentidos de forma associada ao processo de construção de metáforas e não apenas como um amontoado de imagens desconexas, já que, de acordo com Pereira (2010, p. 42), “as imagens atuam como meios de comunicação capazes de traduzirem aquilo que é

concreto ou abstrato, [...] fornecem informações sobre objetos, lugares e pessoas” e podem ser utilizadas para ilustrar de forma visual uma determinada textualidade escrita, um enredo, uma circunstância. A imagem aparece também como um elemento fundamental para o homem, já que

os indivíduos encontram-se, atualmente, imersos no universo das imagens e, indiferente de tratar-se de imagens de mídia, fotografias ou desenhos - imagens dinâmicas ou fixas, mentais ou visuais - todas servem como suportes no seu direcionamento (Pereira, 2010, p. 43).

Sendo assim, o *mood board* é a disposição, em um painel, de imagens que demonstram sentimentos, sensações, emoções que muitas vezes não são facilmente percebidas na linguagem verbal. Por isso, constitui um recurso que serve de guia para a elaboração de projetos, de modo que sua principal característica está “em funcionar como fonte de referência sensorial, especialmente visuais, no emprego de elementos estéticos e simbólicos para a definição da forma de um produto” (Diaz; Reis, 2020, p. 179). Além disso, para Pereira (2010, p. 39), “atende ao objetivo de apoiar a definição e direcionamento de conceitos”. Nesse sentido,

O *mood board* possui um duplo papel: ser um meio de criação de novas ideias e ser um instrumento de diálogo entre os diversos atores envolvidos no projeto. O *mood board*, assim, não é um simples processo de colagens de imagens desconexas. O designer, ao construir um *mood board* cria novas relações entre as imagens e, com isso, constrói novos significados. Não estamos mais interessados nas imagens isoladas e no que elas poderiam significar, mas nas novas relações criadas (Fischer; Scaletsky, 2009, p. 1).

Para Silva e Barth (2017), o *mood board* tem seu foco nos humores, esses não entendidos apenas no sentido cômico, mas na transposição de sentimentos, emoções e sensações, trazendo uma relação direta com a reação despertada no receptor.

Em relação à sua forma, de acordo com Pereira (2010, p. 39), “não apresenta, geralmente um modelo formalizado e suas características variam de acordo com o contexto onde atua [...]”, deixando, assim, o *designer* livre para criar suas percepções. No que se refere à produção, Díaz e Reis (2020) apontam como algo simples de ser criado do ponto de vista técnico. Isso porque dependerá apenas de uma base e de uma mensagem. A base corresponde ao espaço em que será exposta a mensagem; essa, por sua vez, geralmente “é composta por um conjunto de imagens selecionadas e apresentadas por meio de impressos fotográficos ou projetores” (Diaz; Reis, 2020,

p. 179). No entanto, ainda de acordo com os autores, algumas palavras-chave ou frases curtas podem aparecer em sua composição.

Essa base à qual se referem Díaz e Reis (2020) pode ser um papel, ou outra base concreta, assim como pode ser realizada no meio digital, através de programas e aplicativos encontrados na internet que permitam colagens e montagens de imagens. O uso desse veículo abrange ainda mais campos, pois

Justamente por ter, intrinsecamente, o caráter interativo, o ambiente da internet tende a operar com aspectos transdisciplinares e com experiências que acabam por ter maior amplitude de análise, compreensão e projeção quando observados através de uma visão sistêmica como a do design estratégico. A intencionalidade de projetar experiências reforça este domínio, havendo a necessidade de uma interferência mais profunda no processo de projeção (Silva; Barth, 2017, p. 64-65).

Nesse contexto, chega-se ao objetivo e justificativa de usar o *mood board* no contexto escolar como uma prática de letramento literário. Agora que já foram apresentados os livros, as autoras, os textos e foram feitas as discussões dos textos e dos temas abordados por eles, os estudantes foram motivados a construir um *mood board* cada para expressarem as percepções que tiveram sobre as mulheres e líricos dos poemas estudados. Assim, entende-se que será possível para os estudantes demonstrarem que, de fato, conseguiram identificar os sentidos expressos pelas autoras ao produzirem seus textos. Por outro lado, para a docente-pesquisadora, será possível analisar de que modo esses textos foram recebidos pelos estudantes e se foi possível atingir seu objetivo.

A base usada para a produção será a internet; e a escolha da plataforma a ser utilizada ficará a critério dos estudantes, que poderão decidir por afinidade em manuseá-las. Dessa forma, será feita a união de diversos fatores que envolvem o letramento literário, ao estimular que o aluno de fato compreenda o sentido do texto ao precisar transmitir suas emoções em imagens. Por outro lado, há, ainda, a mistura das diferentes linguagens nas quais o aluno será inserido, além, é claro, de motivar o uso do meio digital, não apenas como uma forma de pesquisa, à qual muitos já estão acostumados, mas em um contexto comunicativo que provoca processos de criação.

Após a exposição sobre o que é um *mood board*, os estudantes foram convidados a fazer suas produções. Como não foi possível concluir essa etapa na aula, ficou marcado para a aula seguinte. No entanto, tal planejamento precisou ser desfeito, pois no horário reservado para essa atividade foi marcada uma reunião de

emergência na escola para resolver um problema interno que envolvia alguns estudantes, precisando transferir o planejamento para a data posterior, que seria na semana seguinte. Contudo, coincidiu ser na mesma semana de realização de um simulado digital estadual na Plataforma *Revisa+*, ficando, assim, reservado o laboratório de informática para esse fim e sendo necessário adiar novamente o trabalho para a semana subsequente.

Ocorreu que, em vista da reforma pela qual a escola estava passando, o laboratório de informática foi desativado exatamente nesse período, impossibilitando que o trabalho fosse concluído no perímetro escolar. Dessa forma, a pesquisadora pediu aos discentes que realizassem a atividade em casa e enviassem via *WhatsApp* para ela, o que já havia sido deixado como uma opção desde o primeiro dia em que o trabalho foi apresentado. No entanto, apenas alguns alunos realizaram e enviaram a atividade. Diante de todas as dificuldades e da necessidade em concluir o trabalho de pesquisa, a docente precisou flexionar o planejamento novamente e oportunizar uma nova opção aos estudantes. Assim, eles foram instigados a produzir poemas com base em suas vivências, com o objetivo de analisar de que modo os textos estudados poderiam interferir em seus escritos. Dentre os trabalhos produzidos pelos estudantes, foram selecionados alguns como exemplos para a análise final; esses foram escolhidos devido aos temas, à forma de escrita e aos recursos de produção.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Esta etapa da pesquisa será dedicada a analisar os trabalhos produzidos pelos estudantes com a finalidade de verificar quais aspectos dos textos de autoria feminina do estado de Rondônia, lidos durante a pesquisa, afetaram os discentes de maneira a aparecer em suas produções. A primeira parte discorrerá sobre o trabalho de produção dos painéis semânticos (*mood board*) com a observação das imagens, fazendo uma relação com os poemas lidos e averiguando quais elementos presentes nas produções podem ser identificados nos textos. A divisão será feita de acordo com o texto ao qual os trabalhos se referem. Na segunda parte, será feito o desdobramento dos poemas produzidos, analisando a estrutura apresentada e os temas abordados para fazer a comparação com os poemas estudados. Destaca-se que alguns textos serão analisados individualmente, já outros, de forma coletiva, sempre procurando destacar as principais relações das produções dos alunos com os das autoras de

Rondônia. Para que a leitura dos poemas produzidos pelos alunos fique mais legível, será realizada sua transcrição. Ressalta-se que a docente-pesquisadora não se prendeu à correção ortográfica dos poemas e a maioria deriva de uma primeira escrita, portanto, alguns desvios poderão ocorrer, visto que o objetivo maior dessa atividade foi a produção de sentido.

Por fim, destaca-se que a identidade do estudante não será divulgada, assim, para a identificação dos trabalhos, serão utilizadas letras em maiúsculo e o estudante será sempre referido no masculino.

Figura 6 – Mood board sobre o poema “Maria João”



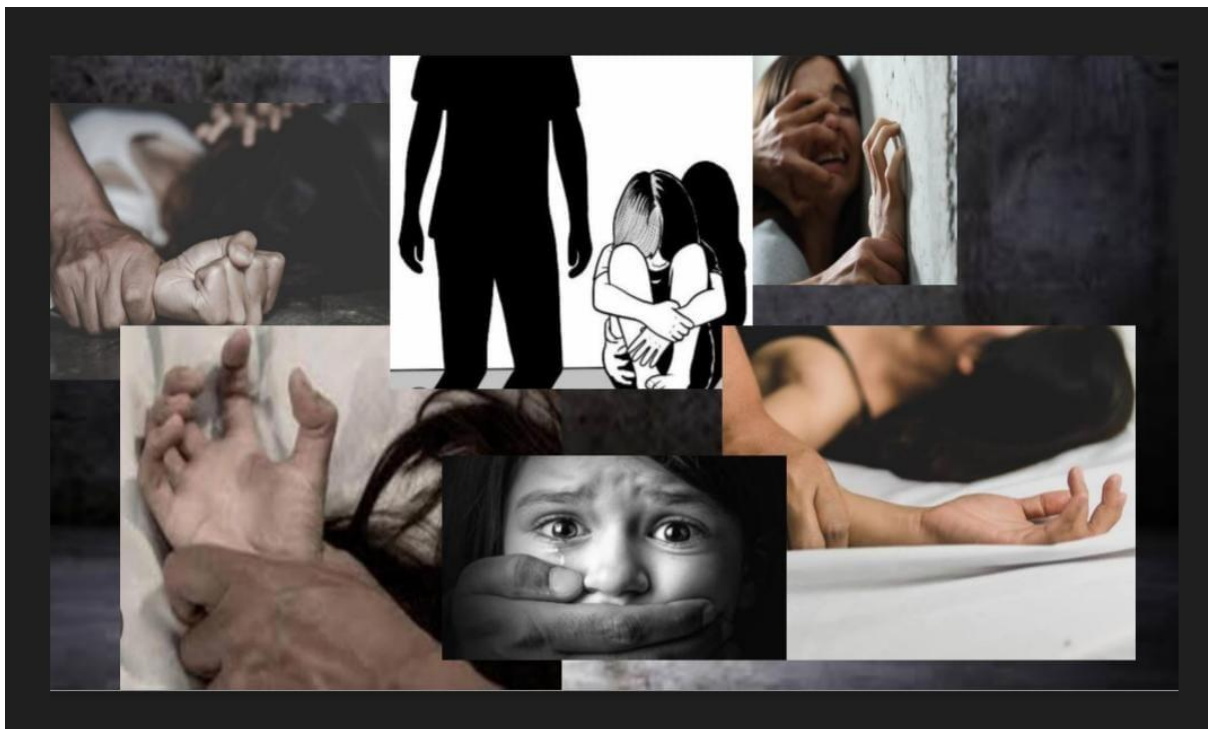
Fonte: elaborado pelo estudante A

A produção do estudante A retrata o poema “Maria João”, de Elaine Márcia. Para a elaboração, foram utilizadas várias imagens em que se sobressaem as cores preto e branco remetendo à tristeza e à dor que sofre uma pessoa que passa por essa situação, ou seja, um mundo sem brilho, sem cor. Foi adicionada uma imagem com

uma cena de violência em todo o plano de fundo, e, sobre essa cena, foram acrescentadas outras cinco imagens. A primeira, na parte superior (da esquerda para a direita) e a imagem central mostram as marcas físicas deixadas visivelmente no corpo da mulher. A imagem superior no canto direito e a primeira (da esquerda para a direita), na parte inferior, mostram o momento exato da violência. Essa última mencionada, por apresentar a sombra do homem bem maior que a mulher, retrata o sentimento de soberania dele em relação à companheira, sentimento que prevalece nessas situações. A última imagem, na parte inferior (canto direito), mostra uma mulher com uma expressão de desânimo, desconfiança e medo. Ela está com um olhar voltado para alguém que está próximo; essa pessoa, provavelmente um homem – pelas características da mão – está mexendo no cabelo da possível vítima, o que faz com que ela se sinta desconfortável.

Com essa descrição do *mood board* produzido pelo estudante A, foi possível perceber que, assim como no momento de discussão do texto, ele conseguiu demonstrar bem a dor sentida pela vítima, no entanto, não foi retratado o outro lado que o poema traz, que é a superação, pois a Maria João não termina sendo vítima, mas heroína. Mesmo assim, não é possível afirmar que o diálogo do leitor com o texto não aconteceu ou que aconteceu em partes, pois se pode considerar que houve o que Bakhtin (2016, p. 26) chama de “compreensão ativamente responsiva”, considerando que, diariamente, a sociedade se depara com situações em que as vítimas de violência doméstica, mesmo após denúncias, continuam sofrendo e, em muitos casos, chegando à morte. O estudante pode não ter concordado com a autora que basta a mulher ter vontade de encarar a situação e tudo será resolvido, assim, para esse estudante, o que fica realmente são as marcas de dor.

Figura 7 – Mood board sobre o poema “Ladrão de inocência”



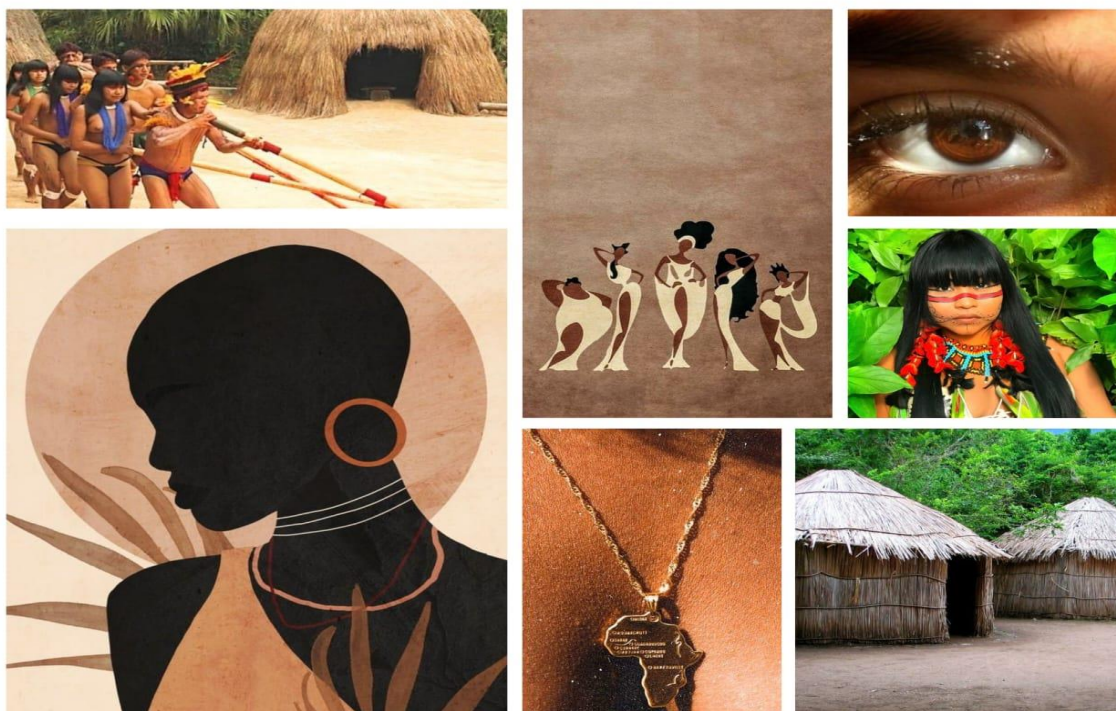
Fonte: elaborado pelo estudante B

O estudante B produziu um painel semântico com base no poema “Ladrão de inocência”, de Francisca Lusia. As bordas largas e pretas representam a “prisão”, o lugar sem saída em que a criança se encontra. Na montagem das imagens é possível perceber que há no plano de fundo um ambiente escuro. Chama a atenção também o fato de, em quatro imagens, aparecer uma mão masculina segurando uma mulher – em uma delas, possivelmente, uma adolescente.

A cena que aparece na parte superior central deixa bem claro o sentimento de dor, vergonha e tristeza presente no poema, pois a criança aparece sentada com a cabeça sobre os joelhos que estão dobrados, como se ela estivesse se escondendo; esse esconderijo pode ser do abusador, dela mesma ou do mundo, já que, na maioria dos casos, a vítima, principalmente se criança, acaba se sentindo culpada.

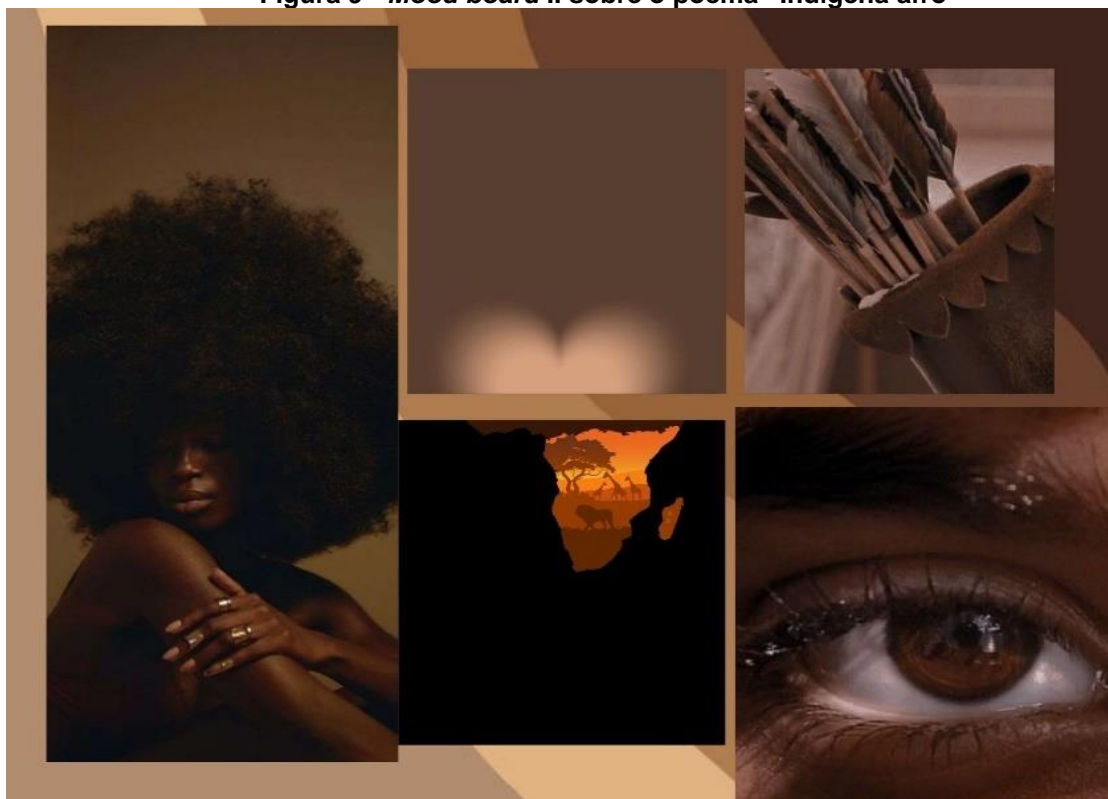
Mas a imagem que mais chama a atenção é a que está em primeiro plano, embora esteja menor do que as outras. Na cena, uma criança tem a boca tapada pela mão de um homem adulto. Seus olhos estão arregalados, demonstrando está assustada, e uma lágrima corre em seu rosto. Isso diz tudo sobre a dor, a ameaça, o silêncio, o medo. Assim como foi percebido na oralidade, durante a discussão sobre o poema, a mensagem transmitida pela autora foi compreendida e aceita pelo estudante, ou seja, aqui aconteceu a resposta passiva.

Figura 8 – *Mood board I* sobre o poema Indígena afro



Fonte: elaborado pelo estudante C

Figura 9 - *Mood board II* sobre o poema “Indígena afro”



Fonte: elaborado pelo estudante D

Figura 10 – *Mood board III* sobre o poema “Indígena afro”



Fonte: elaborado pelo estudante E

Nas Figuras 8, 9 e 10, tem-se três painéis semânticos sobre o poema “Indígena afro” em que o trabalho dos dois primeiros estudantes, C e D, são bem semelhantes ao predominar cores monocromáticas. Nas imagens, aparecem em destaque, da direita para a esquerda, uma mulher negra demonstrando sentir orgulho de si, assim como no poema. Na Figura 8, é possível perceber que o estudante C quis retratar a cultura tanto dos povos indígenas quanto africanos através de imagens que mostram ambos em um ritual de dança. Já na Figura 9, o estudante D representa os povos indígenas por um cesto com flechas, lembrando a criatividade indígena ao produzirem seus próprios utensílios e instrumentos, enquanto os africanos são representados por uma imagem da selva, lembrando que essa é a imagem que muitas crianças e adolescentes têm desses povos devido aos filmes e desenhos infantis os representarem sempre assim.

Nos dois trabalhos, percebe-se a imagem de um olhar (representado apenas por um olho); esse olhar, possivelmente de uma mulher, está abatido, triste, e isso remete às dores enfrentadas por essas mulheres que são retratadas no poema.

Já o trabalho do estudante E (Figura 10) revela a alegria, o orgulho apresentado no poema. Na imagem central, a presença de duas mulheres, uma indígena e uma preta, em posição de batalha, cercadas pelos animais típicos da Floresta Amazônica, demonstra todo o sentido expresso no poema: de ser mulher, em suas mais diferentes

formas e estilos, e ser todas ao mesmo tempo. Além disso, a força da mulher foi muito bem representada, uma vez que as outras imagens remetem à alegria. São muitas as dores, as lutas, os medos, enfim, mas a alegria da mulher brasileira e amazônica, que a autora traz no poema como seu maior orgulho, está muito bem representada nos sorrisos de cada uma.

Desse modo, foi possível concluir que, apesar desses três últimos trabalhos se referirem ao mesmo poema (que foi lido e discutido ao mesmo tempo), todos granjearam compreensão e apreensão do sentido do texto, no entanto, cada um demonstrou em seu trabalho a parte que mais lhe chamou a atenção, que o tocou de uma forma particular, apontando para o letramento literário: compreender o que o texto diz para todos, mas demonstrar o que o texto diz para cada um. O dialogismo entre autor e leitor ocorreu por meio do terceiro elemento: o texto.

Na sequência, será abordada a análise dos trabalhos dos estudantes que optaram por produzir um poema. Essa dinâmica, de dois tipos de produção, foi interessante, pois possibilitou perceber como os textos trabalhados afetaram os estudantes sob duas visões. Enquanto, no *mood board*, eles representaram os poemas, aqui eles os utilizaram como exemplos e inspiração para produzir os seus.

De modo geral, destaca-se nos poemas produzidos pelos estudantes a presença dos temas cotidianos vividos pelos eu líricos, ou seja, suas vivências. Dessa forma, percebe-se que os poemas trabalhados nas aulas foram contemplados na elaboração dos novos textos e confirmam o que diz Cosson (2021c) em relação aos meios de averiguar o impacto provocado por tais textos, pois para o autor a “competência literária em um processo ou por meio de um produto não deve ser a busca da leitura correta do texto, mas como o leitor insere esse texto em seu repertório, relacionando-o com sua experiência de vida” (Cosson, 2021c, p. 205).

Outro destaque é relacionado à estrutura dos poemas elaborados, observou-se que os alunos não ficaram presos somente às rimas e, sobretudo, às rimas regulares, que por vezes acabam deixando o significado do texto prejudicado por não conseguirem encontrar as palavras mais adequadas que rimam, e que é bem comum quando é solicitado aos estudantes que escrevam textos desse gênero. Destaca-se, no entanto, que seu olhar estava mais voltado para o sentimento a ser transmitido, constatando que o objetivo foi, assim, alcançado. Isso pode ser observado no poema I, sem título, escrito pelo estudante F.

Poema I

*Uma mulher que engravidou
Sua primeira filha teve
Se casou cedo, foi onde tudo começou
Agredida ela foi, mas isso foi só o começo*

*Sua filha cresceu cheia de traumas
A mulher outra filha teve
Amanda se chamou, teimosa ela é
Um coração enorme ela tem*

*Amanda era apenas uma criança
Cheia de traumas ela carrega
Viu sua mãe sendo agredida
E nada pôde fazer, Amanda era só uma criança
Amanda era doce e gentil
Amada por todos, disposta a ajudar o mundo
Com 6 anos entrou na escola
Como Amanda ficou feliz*

*O bullying ela sofreu
Mas ela era tão inocente que nem percebeu
Um tapa ela levou
Mas Amanda perdoou*

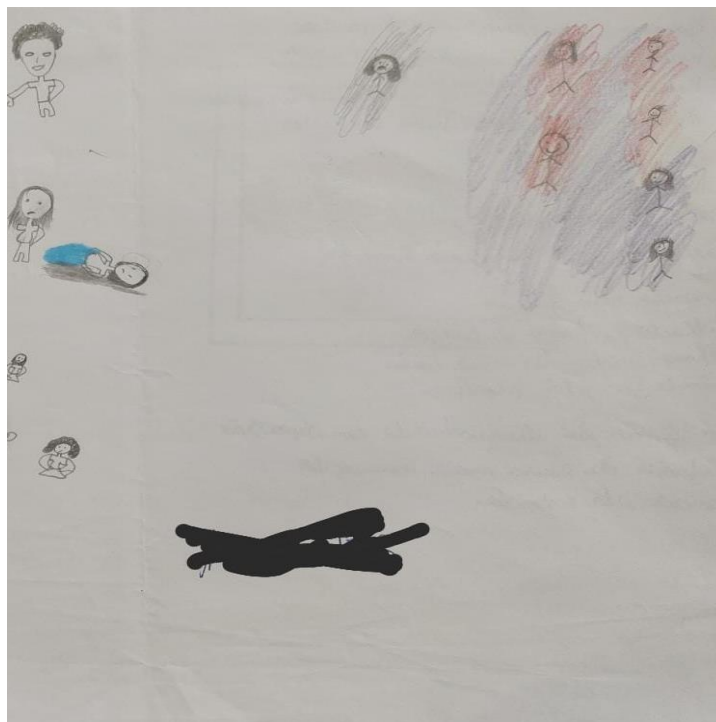
*Passaram anos, mas nada mudou
Poxa! Amanda só queria amigos
Bateram nela, bullying ainda continua
Amanda não sabe lidar com isso*

*Sua tia morreu
Amanda sente culpada
Mas nada pôde fazer
Será que alguém ama Amanda?*

*Amanda sem amigo
Odiada por todos os colegas
Mesmo assim ela ama todos
Amanda já está morta*

*Com 16 anos foi diagnosticada com depressão
De ajuda ela precisa, mas ninguém ver
Amanda está vivendo.*

Figura 11 – ilustração do poema I sem título



Fonte: elaborado pelo estudante F

O poema do estudante F é o que mais conversa diretamente com o poema “Maria João”. Nele, pode-se perceber que o estudante opta pelos tipos narrativo e descritivo, ao mesmo tempo em que conta a história, ele descreve os sentimentos que o acompanham em cada momento, fazendo com que o leitor sinta suas dores. A trajetória de sofrimento do eu lírico começa antes de seu nascimento, com uma mãe que se vê obrigada a casar pela gravidez. E esse é o primeiro tema levantado nesse poema: quantas mulheres tiveram seus destinos mudados devido a uma gravidez sem planejamento.

Na sequência, ainda na primeira estrofe, a violência física aparece e vai perseguir esse eu lírico que, mais à frente, também é agredido, tanto física quanto psicologicamente, mas os traumas que carrega, as vezes em que viu a mãe sendo agredida, interferem em seu comportamento, de forma a fazê-lo perdoar seu agressor. O tempo passa, mas é como se não passasse, já que nada muda, ele continua sozinho, sem amigos, com uma dor tão imensa que o faz sentir-se morto e se questiona sobre o amor a ele: “Será que alguém ama Amanda”. Mas mesmo sendo diagnosticado com depressão, sofrendo *bullying*, continua a viver e não guarda rancor, não tem ódio, apenas diz que ama a todos.

Em relação aos recursos linguísticos que permeiam o texto do estudante, destaca-se a relação que faz com o nome, enquanto a primeira filha não é nomeada;

Amanda, no próprio nome, já descreve o sentimento que lhe falta: “AMAnda”, sendo assim, mesmo não sendo amada, Amanda ama.

A presença de tantos temas que envolvem as mulheres e adolescentes dialogam perfeitamente com a ideia da obra e dos textos em estudo.

Assim, também os demais poemas produzidos pelos estudantes falam de temas que envolvem suas vivências. Nesse sentido, as relações amorosas, muito presentes nessa fase da vida, aparecem de forma positiva e também negativa, conforme observados nos poemas II, III, IV transcritos abaixo.

Poema II

Amor na minha vida

*Amo uma pessoa
Amo o olhar
Amo ela comigo
Amo mais do que eu
Essa pessoa ama
Essa pessoa protege
Essa pessoa cuida
Essa pessoa valoriza
Essa pessoa dá carinho
Ela me inspira
Ela me apoia
Ela me faz viver
Ela me faz sorrir
Com ela sou feliz
Com ela eu vivo momentos incríveis
Com ela eu aprendi a ser alegre
Aprendi o que é amar
Aprendi o que é viver
Aprendi a ser feliz
E sempre quero aprender mais coisas com ela
Sempre sorrir com a pessoa que você ama, isso é melhor coisa que tem*

Figura 12 – ilustração do poema II “Amor na minha vida”



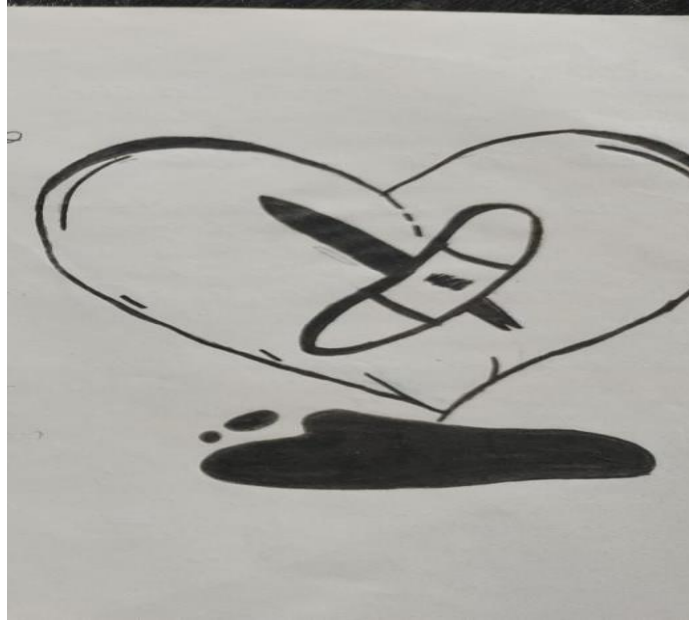
Fonte: elaborado pelo estudante G

Poema III

Aprendendo com as consequências

Sonhos já não tenho...
Cansaço vem da noite pro dia...
Forças pra lutar são poucas...
Vontade de novas experiências são zero
Aprender tá complicado...
Viver mais ainda...
O medo vem acumulando...
A culpa me perseguindo...
As madrugadas são longas...
As decepções vêm a todo momento
Aquele coração doce,
Já não tem, parece que tem
Pedra no lugar...
Sorrindo por fora, morta por dentro
Só queria que aquele brilho no olhar voltasse, e a tristeza fosse embora
Pode ser um drama...
Como todos dizem, ou não...
Sei que sou nova ainda...
Tenho a vida pela frente
Quem sabe naquela outra
Vida seria diferente...

Figura 13 – ilustração do poema III “Aprendendo com as consequências”



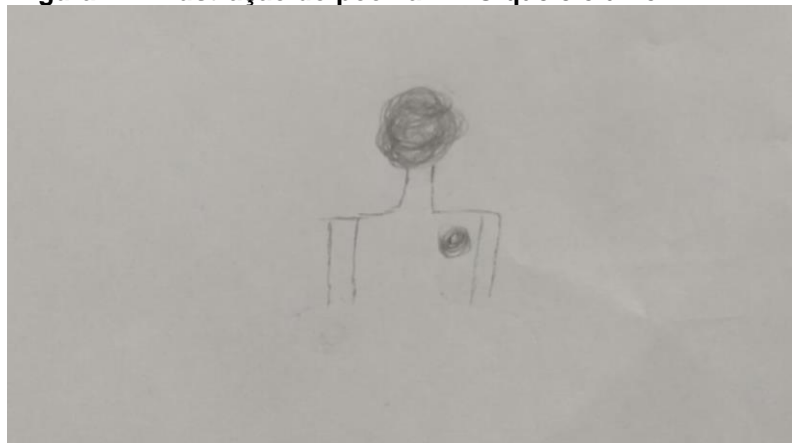
Fonte: elaborado pelo estudante H

Poema IV

O que é o amor?

*Um sentimento de carinho, ou
Medo de ficar sozinho?
Muitas vezes me questionei, e por
não saber a resposta que eu
nunca mais amei...*

Figura 14 – ilustração do poema IV “O que é o amor?”



Fonte: elaborado pelo estudante I

Conforme visto, o poema II, “Amor na minha vida”, evidencia um relacionamento amoroso como a superação do eu lírico, como, por exemplo, o verso 16, que diz “Com ela eu aprendi a ser alegre”, inferindo que essa relação lhe trouxe mais vida ou até mesmo a devolveu. Por outro lado, no poema III, “Aprendendo com

as consequências”, esse amor causa uma destruição no eu lírico: ele tanto amou e sofreu, que se sente morto, “sorrindo por fora, morta por dentro”, e seu único desejo é que o brilho que tinha antes volte a acontecer. Acompanhando todo o sofrimento vivido por esse eu lírico, vêm os julgamentos, “pode ser um drama, como todos dizem”, e esse é outro tema levantado pelo estudante. Na contemporaneidade, doenças emocionais, como a depressão, estão tão presentes, e, mesmo assim, muitas pessoas sem conhecimento na área julgam e afirmam “ser frescura”, o que pode agravar os sintomas, além de dificultar o tratamento, uma vez que a pessoa que já sofre com os próprios sentimentos precisa lidar com tais julgamentos. Já o poema IV, “O que é o amor?”, de curta extensão, aparece como uma reflexão sobre o sentimento do amor. O que de fato é o amor? “Um sentimento de carinho/ ou o medo de ficar sozinho?”. Será que todos que dizem amar realmente amam? Ou será que muitas pessoas se prendem a um relacionamento, muitas vezes abusivo, por medo do abandono? Nessa dúvida, o eu lírico decide ficar só, pois não consegue mais amar.

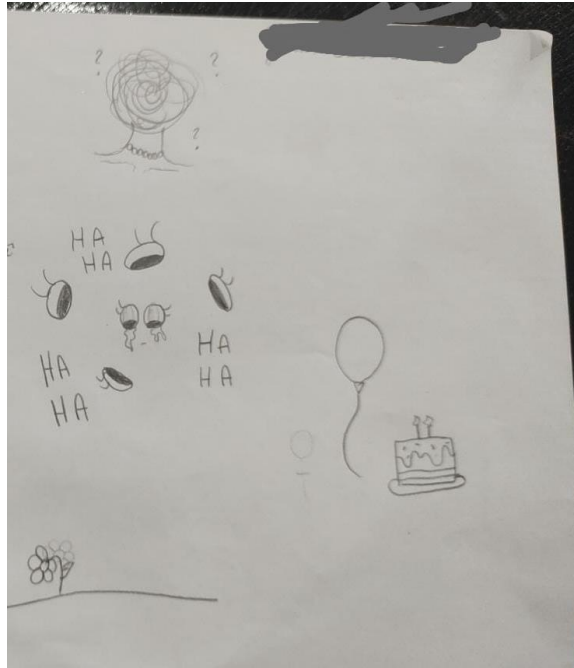
O poema IV, do estudante I, é complementado pelo poema V, do estudante J, que retrata a solidão, resultado dessa falta de amor.

Poema V

*O vazio é como uma única rosa no jardim
É como uma consoante no meio das sílabas
É como uma velha sem seu velho
É como uma única árvore no deserto*

*Lá não tem afeto ou qualquer sentimento
Lá não existe amigos ou familiares, somente você
Lá não tem aniversários ou churrasco em família
Lá está apenas você...*

Figura 15 – ilustração do poema V sem título II



Fonte: elaborado pelo estudante J

O eu lírico desse poema se sente tão sozinho que já nem diz estar assim, mas o compara implicitamente, por meio da metáfora, com o vazio. Na tentativa de explicar como ele se sente, a comparação aparece nos quatro primeiros versos em uma riqueza de metáforas. Na segunda estrofe, o eu lírico revela o que lhe faz falta: o afeto, os amigos, os familiares, as comemorações e os encontros de família, ou seja, essa solidão a que eu lírico se refere não é somente de um relacionamento amoroso, mas sim um vazio existencial. Esse vazio é evidenciado pelo advérbio “lá”, termo dêitico que significa distante “Lá está ‘você’”, o interlocutor lírico que é o próprio eu lírico.

As buscas das mulheres por seus direitos foi um tema debatido durante a pesquisa. E o que é essa busca se não a liberdade? E o que é ser livre? O poema VI, intitulado “Liberdade”, conversa com as ideias presentes nessa luta.

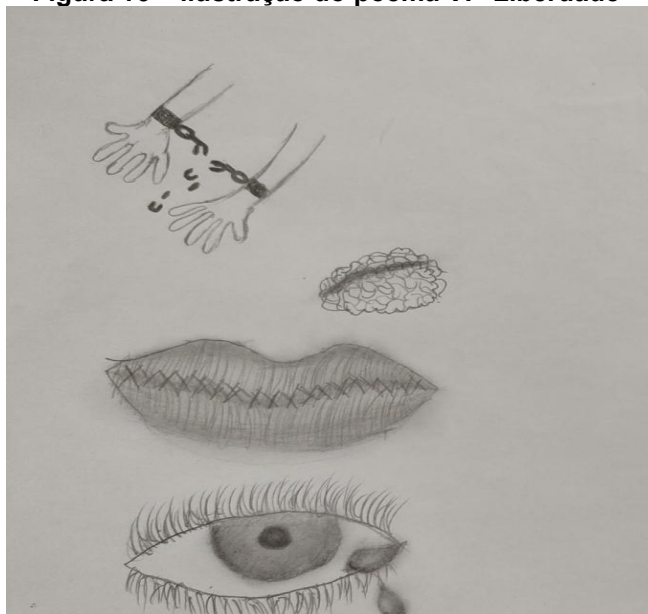
Poema VI

Liberdade

Liberdade de várias formas...
Liberdade de viver...
Liberdade de sofrer...
Liberdade de chorar de se expressar...
Liberdade de ser quem é, sem julgamentos
Liberdade de falar o que quer
Liberdade de um jeito diferente
Mas com muito amor

*Parando com ódio e rancor
Traz a liberdade de paz com a humanidade
Aquele que é menosprezado é humilhado
Pessoas de mente fechada não traz...
Não traz nenhuma liberdade!*

Figura 16 – ilustração do poema VI “Liberdade”



Fonte: elaborado pelo estudante K

Nesse poema, sobretudo nos versos 3 e 4, “Liberdade de sofrer.../ Liberdade de chorar e se expressar...”, é como se eu lírico se perguntasse quem disse que devemos ser todas iguais? Por que devemos seguir padrões? Por que devemos parecer ser fortes o tempo todo? É preciso que possamos nos expressar, mesmo que seja através do choro – mostrar o que sentimos de verdade. Isso dialoga com a ideia expressa pelos textos em análise durante a pesquisa.

Na sequência, os poemas VII e VIII abrangem outro tema frequente na faixa etária dos alunos sujeitos da pesquisa: a importância da determinação e do poder de acreditar em si mesmo, embora traduzidos de forma diferentes.

Poema VII

Eu sou o melhor

*Eu sou o melhor...
Sou mais esperto
Sou mais esforçado
Sou mais determinado*

Eu sou o que sou...

*Sou calmo
E sou ousado
A minha sabedoria vai além
Por isso não posso ser enganado por ninguém*

*Mas não se engane
Pois minha paciência também tem limite
Depende da forma que você me trata
E eu decido se em minha vida você vai ou fique*

*Estou em busca do meu sucesso
E por isso não posso parar
Nessa jornada longa e difícil uma coisa eu posso afirmar
Com fé e foco sei que um dia chego lá.*

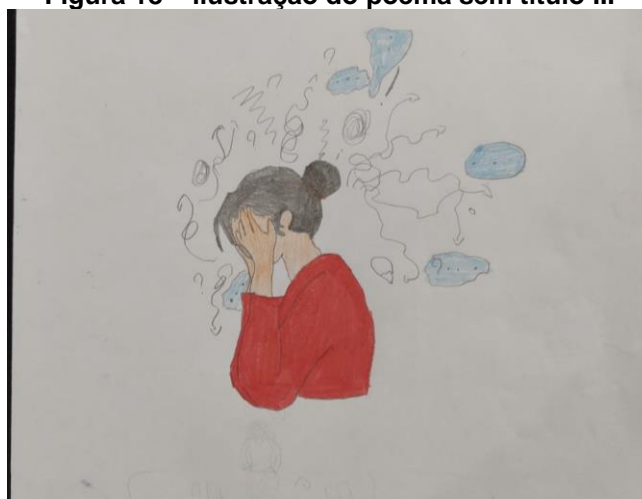
Figura 17 – ilustração do poema VII “Eu sou o melhor”



Fonte: elaborado pelo estudante L

Poema VIII

*Sou uma menina...
Cheia de sonhos
Cheia de metas
Cansaço...
Estresse...
Medo
Tudo faz parte
Futuro brilhante
Quem sabe
Certeza de nada.*

Figura 18 – ilustração do poema sem título III

Fonte: elaborado pelo estudante M

O poema VII é apresentado por meio de afirmações como “eu sou o melhor/ eu sou o mais esperto”; já o poema VIII, por meio de dúvidas que cercam os adolescentes através das pressões que sofrem sobre seu futuro: “Futuro brilhante/ Quem sabe?”, mas ambos com esperança e desejo de chegar a um lugar todo seu.

Além da construção dos poemas em si, chama a atenção no trabalho dos estudantes as ilustrações que acompanham cada texto. Assim, o amor, no poema II, elaborado pelo estudante G, é representado por uma aliança que brilha em meio ao colorido que está sua vida após esse encontro de almas. No poema I, do estudante F, embora com traços bem simples, o grupo de amigos cercados pelo colorido, enquanto ri do eu lírico sozinho do outro lado com um sombreado escuro, ilustra muito bem as dores vivenciadas por ele; o coração ferido do estudante H, no poema III, ou sem forma, do estudante I no poema IV. O eu lírico do estudante L, no poema VII, sendo aclamado; as dúvidas e confusões na mente do eu lírico do estudante M, poema VIII, além da quebra das prisões do estudante K, no poema VI. Dessa forma, foi possível perceber que os estudantes conseguiram expressar-se por meio de diferentes linguagens, e que seus trabalhos dialogaram com os trabalhos das escritoras estudadas.

3.6 LEITURAS E PROTAGONISMOS

Após olhar com atenção as produções realizadas pelos alunos, é necessário pensar sobre as ações realizadas para chegar até elas e, enfim, compreender qual a influência do percurso para o resultado.

Primeiramente, destaca-se que essas ações buscaram despertar nos jovens sujeitos desta pesquisa a atenção e o gosto pela leitura de poemas contemporâneos produzidos por mulheres na esfera de Rondônia, atentando para sua forma de escrita, além de discutir os temas abordados nos textos a fim de contribuir para sua formação leitora. Assim, procurou-se seguir uma sequência de atividades de leitura que se enquadram em uma sequência básica, conforme aponta Cosson (2021a), composta por quatro partes: motivação, introdução, leitura e interpretação.

O fato de instigar os estudantes a pensar sobre ser mulher a partir dos contos de fadas, que são textos tradicionais e conhecidos pela maioria, pode ser destacado como um ponto positivo das ações. Esse foi o primeiro passo para estimulá-los a pensar sobre a maneira com que elas foram retratadas na literatura por um longo período, relacionando esse tratamento à realidade feminina da época. Assim, percebe-se que elas saíram de um lugar de objeto para ocupar o lugar de protagonistas, tanto como autoras quanto à forma com que são representadas nos textos.

Despertar a curiosidade nos discentes por meio da antecipação das ideias sobre o que trataria o livro ou o poema também colaborou com o envolvimento nas atividades, pois os levou a ficar atentos à leitura para confirmar ou refutar suas ideias iniciais. Aqui, destaca-se o fato de eles se sentirem envergonhados em expor suas opiniões em voz alta; por meio do registro escrito, contudo, ser constatado que todos tinham uma expectativa, muitas vezes confirmada nos textos, comprovando a necessidade de o mediador de leitura oferecer diferentes formas para que o leitor em formação possa manifestar suas impressões.

Na parte da leitura, observou-se que a leitura cumulativa é uma metodologia que ajuda no processo de formação leitora, pois motiva os estudantes a estarem sempre atentos e a fazer ligações entre os textos. Isso acarretou na atribuição de novos sentidos trazidos aos textos cada vez que precisavam voltar a eles.

Em relação ao compartilhamento das leituras que foi realizado acerca de todos os poemas, observou-se que instigou, inclusive os alunos que pareciam mais dispersos, a partilharem suas opiniões, a concordarem ou discordarem com as ideias

expressas pelos colegas, fazendo com que a leitura fosse enriquecida toda vez que um novo comentário era tecido sobre ela.

Destaca-se que, com as estratégias utilizadas, através das quais se optou pela valorização da leitura e do compartilhamento das impressões obtidas com essas, o trabalho ficou em consonância com Cosson (2021c, p. 203) quando o autor ressalta que “a melhor maneira de desenvolver a competência literária é criar situações em que o aluno tenha oportunidade de interagir com o objeto que se quer que ele transacione: o texto literário”. Assim, pode-se afirmar que os educandos tiveram esse contato e interação com os textos em análise e puderam dialogar com eles, buscando sua interpretação individual por meio dos comentários coletivos. Por fim, as produções finais dos estudantes serviram para mostrar o quanto a leitura é particular, pois embora todas as discussões tenham sido realizadas em conjunto, cada discente transmitiu aquilo que o afetou, positiva ou negativamente. Dessa forma, ficou evidenciado que, o letramento literário é um processo que ocorre de forma individual, mesmo quando as ações são realizadas em um grupo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Envolver os estudantes em práticas leitoras, aproximando-os da literatura de autoria feminina do estado de Rondônia, e ao mesmo tempo discutir o lugar de fala das mulheres na sociedade por meio da literatura, foram os desafios propostos nesta pesquisa que se esbarraram com outros desafios ao longo de seu desenvolvimento.

Dessa forma, este trabalho, inscrito na linha de pesquisa Leitura e Formação do Leitor, teve como temática a leitura na escola da literatura de autoria feminina produzida no estado de Rondônia com vistas ao letramento literário e, como delimitação: a leitura em sala de aula da literatura de autoria feminina produzida em Rondônia, ao incluir o trabalho com poemas da obra contemporânea *Parto (di) versos* produzida por um grupo de mulheres do estado e publicada pelo Clube da Escritoras de Rondônia. Com efeito, pode-se dizer que o tema foi discutido com base em estudos teóricos e, na prática, com a pesquisa-ação ao envolver os estudantes nesse processo.

Como objetivo geral, foi proposto desenvolver em sala de aula práticas leitoras, sob a perspectiva do letramento literário, com a literatura de autoria feminina rondoniense, avaliando as experiências de leitura dos alunos, objetivo esse que foi executado com práticas em que se valorizou o contato dos estudantes com o texto, bem como a leitura e o compartilhamento das percepções apreendidas. Obteve-se, dessa forma, um resultado satisfatório em relação à participação dos estudantes, pois, como visto anteriormente, ao analisar os trabalhos finais realizados pelos sujeitos desta pesquisa, foi possível encontrar as influências que tais textos exerceram. Além disso, as falas, durante e após os encontros dedicados à pesquisa, mostraram que os estudantes também consideraram importante estudar textos literários de autoria feminina do estado de Rondônia. Nesse sentido, o estudo contribuiu para que, ao mesmo tempo em que as dores relacionadas ao universo feminino fossem discutidas na escola, obras literárias produzidas por mulheres do estado circulassem nesse ambiente, contribuindo com o letramento literário.

Desse modo, o problema investigado – como a inserção em sala de aula de obras literárias de autoria feminina produzidas no estado de Rondônia pode contribuir para a formação do leitor literário? – pôde ser respondido positivamente, já que tais práticas provocaram os estudantes a discutir esse assunto.

Em relação aos objetivos específicos, foram propostos:

- a) refletir sobre a história literária brasileira, discutindo a noção de centro e margem – assim, concluiu-se que o trabalho somente com obras canônicas da literatura brasileira tem privilegiado um grupo com características semelhantes (homens, brancos, das regiões centrais), fazendo com que os demais fiquem marginalizados;
- b) investigar, propositivamente, a leitura da literatura de autoria feminina do estado de Rondônia, em uma turma de ensino médio, discutindo o lugar da autoria feminina de Rondônia no sistema literário nacional e regional. Ao desenvolver esse objetivo, constatou-se que o atual sistema ainda não abrangeu essas autoras, por isso é importante desenvolver trabalhos com essas e outras escritoras regionais nas escolas, para que, a partir disso, sejam divulgadas e reconhecidas de forma ampla;
- c) aplicar prática leitora em uma sequência básica com leituras de textos do gênero poema do livro *Parto (di) versos* (2022) letrando literariamente os estudantes. A sequência básica é um meio de fazer com que o estudante perceba e trilhe o caminho sugerido pelo mediador, o que o ajuda a compreender os sentidos do texto ou atribui novos sentidos a ele. As práticas utilizadas corroboraram a apreensão de sentidos nos textos estudados;
- d) analisar as relações entre leitura literária, identidade e diversidade no trabalho com as escritoras de Rondônia. Assim como as outras artes, a literatura está intimamente ligada à noção de identidade, pois, através dela, é possível perceber o quanto o autor empresta de si para o texto, além de servir como um recurso para manter vivos os anseios de determinados grupos. Nesse contexto, tanto na obra trabalhada quanto nos trabalhos produzidos pelos estudantes, foi possível perceber como a identidade e as vivências de cada um estiveram presentes.

O trabalho foi realizado mediante pesquisa-ação com o desenvolvimento de um projeto de intervenção realizado pela pesquisadora com os alunos sujeitos da pesquisa. Nessa conjuntura, aplicou-se uma sequência de atividades com textos do gênero poema presentes na obra *Parto (di) versos* (2022). Partiu-se de estratégias que tinham como foco principal a leitura e a discussão sobre o que foi lido, de modo a verificar a compreensão dos estudantes e os impactos que os textos lhes traziam. Foi observado que a linguagem simples e direta utilizada nos poemas facilitou a compreensão e o interesse dos estudantes em participar das discussões; além disso,

percebeu-se que, quanto mais próximo o tema era da realidade dos estudantes, maiores foram as participações. Isso contribuiu para comprovar a hipótese levantada de que, para letrar literariamente, é necessário que o texto faça sentido a quem lê, que desperte nessa pessoa emoções adormecidas ou não, e que o leitor sinta que o texto converse com ele diretamente na relação dialógica proposta por Bakhtin (2016).

Assim, foi possível concluir que, para atingir o letramento literário, é preciso que haja leitura. Não importam os meios que o professor irá utilizar para desenvolvê-la, é indispensável que ela aconteça. Nessa perspectiva, entende-se que o ensino de literatura não pode estar ligado unicamente ao estudo de características de um período distante da realidade juvenil, nem com leituras presas a obras, ou fragmentos delas, que apresentam uma linguagem muito rebuscada, distante da realidade dos jovens contemporâneos. É necessário, portanto, que a escola/professor veja que esses adolescentes estão envolvidos em um ambiente virtual em que tudo está exposto para eles a poucos cliques de distância, e com uma linguagem muito cotidiana. Se esses mediadores de leitura ficarem presos a textos que apresentam uma linguagem muito afastada da que estão acostumados, será cada vez mais difícil formar leitores.

Em relação ao papel do professor no ensino ou mediação de leitura literária, destaca-se que a professora-pesquisadora agiu como mediadora nesse processo de formação do leitor, já que seu papel foi de apresentar o texto aos estudantes, promover a leitura e, principalmente, orientar para que eles buscassem fazer as compreensões sem a imposição de como isso deveria ocorrer. Nesse sentido, seu papel foi levar o estudante a entender que literatura é uma forma poética de escrever sobre aquilo que os acontece; para isso, é mais fácil partir dos textos literários produzidos na contemporaneidade e, depois, partir para as obras do passado, e não vice-versa. As leituras citadas como marcantes pelos estudantes no questionário diagnóstico exemplificam bem isso: o desejo de estarem em contato com aquilo que os afeta de alguma forma, seja por aproximação ou por refutação; algo a partir do que eles sintam que envolve seu mundo de alguma forma.

Como um aspecto negativo constatado na realização deste trabalho, observou-se que os temas tratados no texto não surtiram o efeito na totalidade dos estudantes, visto que, o fato de o livro falar especificamente sobre o universo feminino provocou resistência por parte de alguns alunos, pois muitos veem os movimentos feministas como algo negativo devido aos extremismos que acontecem em alguns casos. Além

disso, como são adolescentes do século XXI, já nasceram em uma época em que veem homens e mulheres tendo os mesmos direitos garantidos pela Constituição e, em vista disso, vivendo de forma muito similar. Assim sendo, não têm a maturidade necessária para compreender o machismo estrutural que está por trás de temas como violência doméstica e abuso sexual.

Com base nas leituras realizadas, bem como no trabalho desenvolvido com os estudantes, concluiu-se que é imprescindível que a literatura trabalhe temas sociais; esses, por sua vez, precisam ser atuais e fazer parte do universo do estudante. Com estudantes do primeiro ano do ensino médio, é primordial considerar que, quanto mais a leitura se aproximar de seu universo, mais despertará seu interesse e motivação para continuar; a partir dessa leitura inicial, podem ser inseridas leituras mais complexas e canônicas, pois assim, o estudante estará mais preparado para entendê-las, já que se partiu daquilo que o afeta.

À guisa de conclusão, cabe aqui mencionar que foi extremamente prazeroso trabalhar com textos dessas autoras que, assim como esta pesquisadora, são mulheres, mães, professoras, rondonienses e anseiam ver seus escritos circulando, sendo lidos e ocupando seu lugar nas escolas e fora delas em âmbito nacional.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. DCNEM. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2018b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. OCNEM. Brasília: MEC/SEB/CNE, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In: Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004. Disponível em: <https://culturaemarxismo.files.wordpress.com/2011/10/candido-antonio-o-direitoc3a0-literatura-in-vc3a1rios-escritos.pdf>. Acesso em: 1 dez 2022.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

COLOMER, Tereza. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021a.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino da literatura**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021b.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2021c.

CRENSHAW, Kimberly. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Los Angeles, 2002. Disponível em: <https://fopir.org.br/documento-para-o-encontro-de-especialistas-em-aspectos-da-discriminacao-racial-relativos-ao-genero-kimberle-crenshaw/1568>. Acesso em: 21 maio 2022.

DA FONSECA, Juliana Tomkowski Mesko. **Escrita do presente, vozes do passado**: Espaços de Ação na Literatura Contemporânea Escrita por mulheres. Rio

Grande, 2022. Disponível em:

<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/f8475e38298cfe0460805f4bd57c6ef9.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2023.

DÍAZ, Eugenio Andrés Merino; REIS, Marcos Roberto dos. Painel semântico: revisão sistemática da literatura sobre uma ferramenta imagética de projeto voltada à definição estético simbólica do produto. **Revista Estudos em Design** (online). Rio de Janeiro: v.28, n. 1, 2020, p. 178-190. Disponível em: <https://estudosemdesign.emnuvens.com.br/design/article/view/893>. Acesso em 19 mar. 2023.

DOMINGUES, Chirley. Entre o sensível e o inteligível: a formação do leitor literário, no ensino médio, é possível? *In*: **Repositório Institucional da UFSC**. Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/180693/348843.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 out. 2022.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo e literatura no Brasil. **Estudos avançados**. vol. 17, n. 49, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v17n49/18402.pdf>. Acesso em 15 dez 2022.

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO PROFESSORA DAYSE MARA DE OLIVEIRA MARTINS. **Projeto Político Pedagógico**. Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria Regional de Ensino de Jarú, 2023.

FISCHER, Gustavo; SCALETSKY, Celso. **Intuição e Método em Design**. São Paulo. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/8197231/Intui%C3%A7%C3%A3o_e_m%C3%A9todo_de_design_Intuition_and_design_method. Acesso em: 19 mar. 2023.

FISCHER, Luís Augusto. **Duas formações, uma história**: Das ideias fora do lugar ao perspectivismo ameríndio. Porto Alegre: Arquipélago, 2021.

FREITAS, Naiane Pereira de. **Anotações sobre a trajetória da escrita de autoria feminina**. Inventário, [S. l.], n. 27, 2021, p. 96-117. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/inventario/article/view/38375>. Acesso em: 30 dez. 2022.

GRECCO, Gabriela de Lima. **Levemos a mulher à Academia Brasileira de Letras!** Tetrá de Teffé, a primeira romancista premiada pelos imortais. Travessias, Cascavel, v. 12, n. 1, 2018, p. 177-192. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8093303>. Acesso em: 16 jan. 2023.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 5 ed. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 28 nov. 2022.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 16ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2016.

KLEIN, Geane Valesca da Cunha. **Do regional ao nacional**: a construção da identidade rondoniense em textos. 15ª Jornada Nacional de Literatura Leituras jovens do mundo. Disponível em: <http://jornadasliterarias.upf.br/15jornada/images/stories/trabalhos-12-seminario/10-geane-valesca-da-cunha-klein.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2023.

MÁRCIA, Elaine *et al.* **Parto (di)versos**. Erlândia Ribeiro; Janaína Leite (orgs.). Burity, RO: Editora do Clube das escritoras de Rondônia, 2022.

MARTINS, Kelly Cristina Costa. **Da leitura literária ao letramento literário**: a prática docente em foco. 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1bQgj1py2ieEmCL2ykFxE1J1Hjk-h2ly>. Acesso em: 21 fev. 2023.

MONTEIRO, Aline *et al.* **Primeira Fagulha**: Literatura contemporânea escrita por mulheres. *In*: SILVA, Erlândia Ribeiro da (org.). Porto Velho, RO: Editora do Clube das escritoras de Rondônia, 2021.

MUZART, Zahidé Lupinacci. Uma espiada na imprensa das mulheres no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, v. 11, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/QFg3mNfZzjCK3B4YJSNF7vs/?format=html&lang=pt#ModalHowcite> Acesso em: 16 dez 2022.

MUZART, Zahidé Lupinacci. A questão do cânone. **Anuário de Literatura** 3, 1995, p. 85-94. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5277>. Acesso em: 15 jan 2023.

OTAGUIRI, Camila Lissa. **A história secreta**: do romance para os quadrinhos. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/13813pdf>. Acesso em: 18 mar. 2023.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. Tradução: Arthur Bueno e Camila Boldrini. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Tradução: Celina Olga de Souza. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução: Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E->

ook%20Metodologia%20do%20 Trabalho%20Cientifico.pdf. Acesso em: 30 mar. 2022.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar: literatura, escrita e educação.** Tradução: Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

RONDÔNIA, **Referencial Curricular para o Ensino Médio de Rondônia.** Porto Velho: Governo do Estado de Rondônia, 2021.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, André Conti; BARTH, Mauricio. O Uso de Instrumentos do Design no Desenvolvimento de Experiências Audiovisuais Interativas. **Revista de Design, Tecnologia e Sociedade**, [S. l.], v. 4, n. 2, 2017, p. 61-71. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/design-tecnologia-sociedade/article/view/12326>. Acesso em: 19 mar. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** (25), 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt>. Acesso em: 22 fev. 2023.

TAVARES, Mayara Corrêa. **Multiletramentos e multimodalidade na formação do leitor: experiências literárias em um clube de assinatura de livros.** 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Letra-) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2019. Disponível em: <http://tede.upf.br/jspui/handle/tede/1733>. Acesso em: 25 maio 2022.

TELLES, Norma. **Escritoras, escritas, escrituras.** *In*: PRIORE, Mary Del (org.). História das mulheres no Brasil. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. Disponível em: <https://www.skoob.com.br/livro/pdf/historia-das-mulheres-no-brasil/9525/edicao:10801> Acesso em: 18 dez. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 2011.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO



UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
 VICE-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 CAMPUS I - BR 285 - Km 292, Bairro São José,
 CEP 99052-900, Passo Fundo/RS

IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE

Nome completo _____
 Idade _____ anos
 Gênero () masculino () feminino
 Ano/série _____ ano Ensino Médio

IDENTIFICAÇÃO DAS LEITURAS

1. Considere a leitura de livros tanto físico quanto digital. Com que frequência você lê?

- () diariamente
- () semanalmente
- () mensalmente
- () anualmente
- () não tenho o hábito de ler

2. Em média, quantos livros você lê por ano?

- () nenhum
- () 1
- () 2
- () 3
- () 4
- () 5
- () 6 ou mais

3. Você considera a leitura importante? Justifique

4. Você costuma frequentar a biblioteca da sua escola? Justifique

5. Dos gêneros literários apresentados abaixo, qual você lê com mais frequência?

- () conto
- () crônica

- () poema
- () romance
- () história em quadrinhos, mangás, graphic novel
- () ficção científica e fantasia
- () outro. Qual? _____

6. Em relação à leitura na escola:

- () leio sempre que tenho tempo vago
- () leio somente quando é avaliativo
- () leio somente os textos do livro didático para responder questões
- () não leio na escola

7. As pessoas que moram com você têm o hábito de ler?

8. Em relação à leitura de poemas:

- () não gosto de ler, pois é muito difícil entender
- () gosto de ler, pois tenho facilidade para entender
- () gosto de ler, pois é um texto curto
- () não gosto de ler, pois são muito sentimentais

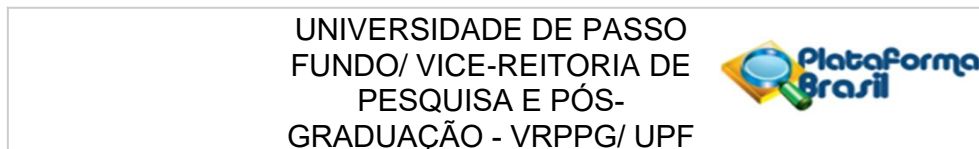
9. Lembre-se de um livro que você gostou. Qual é o livro? O que te chamou a atenção nele? Como você o adquiriu para leitura?

10. Os textos/livros que mais despertam seu interesse são aqueles que tratam da realidade ou de fantasia? Justifique.

11. Você conhece, por meio da leitura, alguma autora do estado de Rondônia? Se sim, qual?

12. Você considera importante ler/estudar autores de sua região? Por quê?

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO CONSELHO DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LiteratuRA - com R, de RONDÔNIA e A, de MULHER: a leitura na escola

Pesquisador: ELISANGELA ONERZORG DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63229522.1.0000.5342

Instituição Proponente: Universidade de Passo Fundo/Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.696.694

Apresentação do Projeto:

O projeto de dissertação em Letras que visa desenvolver práticas leitoras com a literatura de autoria feminina rondoniense em sala de aula, com ênfase nas vivências femininas e na diversidade de identidades femininas presente nos textos, avaliando as experiências de leitura dos alunos. Trata-se de uma pesquisa aplicada e as atividades envolverão vinte e sete estudantes matriculados em uma turma de primeiro ano do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Dayse Mara de Oliveira Martins em Jaru – Rondônia. Desse total, dezessete estudantes do sexo feminino e dez do sexo masculino. Serão utilizados como corpora na pesquisa um questionário composto por questões objetivas e abertas a fim de identificar o repertório e experiências leitoras dos estudantes pesquisados atrelado ao conhecimento prévio destes em relação ao tema abordado, juntamente com textos do livro Parto (di)versos (2022), livro que reúne poemas de escritoras rondonienses publicado por meio do Clube de autoras de Rondônia, que em geral tratam de temas diversos que envolvem as questões femininas ao longo da história. A partir da leitura de textos que compõem o livro, serão realizadas atividades de compreensão oral e escrita, debates sobre os temas abordados nos textos, além da biografia das autoras e a história do Clube das escritoras de Rondônia.

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo	
Bairro: São José	CEP: 99.052-900
UF: RS	Município: PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157	E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.696.694

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Desenvolver práticas leitoras com a literatura de autoria feminina rondoniense em sala de aula, com ênfase na construção da identidade feminina presente nos textos, avaliando as experiências de leitura dos alunos.

Objetivos Secundários:

- a) investigar, propositivamente, a leitura da literatura de autoria feminina do estado de Rondônia, na obra Parto (di)versos, em turma de ensino médio, interpretando as marcas de identidade e diversidade presentes na obra;
- b) discutir o lugar da autoria feminina de Rondônia no sistema literário nacional e regional;
- c) analisar as relações entre leitura literária, identidade e diversidade, no trabalho com as escritoras de Rondônia a partir da obra Parto (di) versos;
- d) refletir sobre a história literária brasileira, discutindo a noção de centro e margem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há grandes riscos com a realização da pesquisa, no entanto, um pouco de desconforto ou dificuldade ao responder algumas questões pessoais poderá ocorrer durante a realização do estudo. Além disso, como se trata de textos literários, pode acarretar também abalo emocional ao identificar situações pelas quais o estudante já tenha presenciado, ou ainda, o diálogo durante os encontros pode encaminhar para assuntos que o deixe constrangido. Em caso de necessidade, o aluno será encaminhado para o setor de atendimento da escola. O aluno também poderá desistir a qualquer momento de participar da pesquisa.

Benefícios:

Este estudo traz para o participante os seguintes benefícios a) participar de práticas leitoras que ampliarão seu repertório leitor e estimularão sua imaginação e pensamento crítico em relação a questões sociais; b) conhecer escritoras de Rondônia que buscam ser reconhecidas pelo seu trabalho e assim sentir-se motivado a também lutar por aquilo que acredita; c) ser motivado a manifestar seus sentimentos por meio da escrita de poemas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Dissertação de Mestrado em Letras UPF vinculado ao Projeto Minter em desenvolvimento com a

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo
Bairro: São José **CEP:** 99.052-900
UF: RS **Município:** PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.696.694

Faculdade Católica de Rondônia - que apresenta adequada estrutura e atende as exigências de ética na pesquisa. O TALE foi incluído conforme solicitação no parecer anterior.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais do(s) participante(s) foi(ram) garantido(s) no projeto, no TCLE e demais documentos. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do (a) pesquisador (a) e das instituições envolvidas estavam presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

Recomendações:

Após o término da pesquisa, o CEP UPF solicita:

- a) A devolução dos resultados do estudo aos sujeitos da pesquisa ou a instituição que forneceu os dados;
- b) Enviar o relatório final da pesquisa, pela plataforma, utilizando a opção, no final da página, "Enviar Notificação" + relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas nas Resoluções n. 466/12 e n. 510/16 do Conselho Nacional da Saúde, Ministério da Saúde, Brasil, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1989952.pdf	01/10/2022 09:06:06		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	01/10/2022 09:04:34	ELISANGELA ONERZORG DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/09/2022 09:24:46	ELISANGELA ONERZORG DA SILVA	Aceito
Orçamento	Anexo_Eorcamento.pdf	03/09/2022 18:16:09	ELISANGELA ONERZORG DA SILVA	Aceito

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo
Bairro: São José **CEP:** 99.052-900
UF: RS **Município:** PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO/ VICE-REITORIA DE
PESQUISA E PÓS-
GRADUAÇÃO - VRPPG/ UPF



Continuação do Parecer: 5.696.694

Orçamento	Anexo_Eorcamento.pdf	03/09/2022 18:16:09	SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Anexo_Hautorizacaoescola.pdf	03/09/2022 18:03:15	ELISANGELA ONERZORG DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Anexo_Gdeclaracao.pdf	03/09/2022 18:02:22	ELISANGELA ONERZORG DA SILVA	Aceito
Outros	Anexo_Dquestionario.pdf	03/09/2022 10:24:05	ELISANGELA ONERZORG DA SILVA	Aceito
Cronograma	Anexo_Ccronograma.pdf	03/09/2022 10:11:08	ELISANGELA ONERZORG DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Anexo_Bprojeto.pdf	03/09/2022 10:10:48	ELISANGELA ONERZORG DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Anexo_Afolhafolhaderosto.pdf	03/09/2022 10:10:10	ELISANGELA ONERZORG DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PASSO FUNDO, 11 de Outubro de 2022

Assinado por:
Felipe Cittolin Abal
(Coordenador(a))

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo
Bairro: São José **CEP:** 99.052-900
UF: RS **Município:** PASSO FUNDO
Telefone: (54)3316-8157 **E-mail:** cep@upf.br