



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

JÉSSICA KURAK PONCIANO

**A MULHER ESCRITA: NOTAS SOBRE A (IN)VISIBILIDADE
FEMININA NO MATERIAL DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO
DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA DO ESTADO
DE SÃO PAULO**



Presidente Prudente

2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

JÉSSICA KURAK PONCIANO

**A MULHER ESCRITA: NOTAS SOBRE A (IN)VISIBILIDADE
FEMININA NO MATERIAL DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO
DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA DO ESTADO
DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Formativos, Diferença e Valores.

Orientadora: Profa. Dra. Arilda Inês Miranda Ribeiro.

Presidente Prudente

2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. ARILDA INES MIRANDA RIBEIRO
(ORIENTADORA)

PROFA. DRA. CLEIDE ANTONIA RAPUCCI
(UNESP/ASSIS)

PROF. DR. DIVINO JOSE DA SILVA
(UNESP/FCT)

JESSICA KURAK PONCIANO

PRESIDENTE PRUDENTE (SP), 26 DE NOVEMBRO DE 2015.

RESULTADO: APROVADA

FICHA CATALOGRÁFICA

Ponciano, Jéssica Kurak.

P854m A mulher escrita : notas sobre a (in)visibilidade feminina no material didático do ensino médio de Língua Portuguesa e Literatura do estado de São Paulo / Jéssica Kurak Ponciano. - Presidente Prudente : [s.n.], 2015

174 f.

Orientador: Arilda Inês Miranda Ribeiro

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia

Inclui bibliografia

1. Feminismo. 2. Material didático. 3. Representação feminina. I. Ribeiro, Arilda Inês Miranda. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

A todas as mulheres vítimas constantes da opressão patriarcal. À minha mãe Madalena Kurak Ponciano, ao meu pai Hildebrando Ponciano, sem o empenho e a dedicação de vocês nada seria possível.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Arilda Ines Miranda Ribeiro pela paciência, sabedoria, amizade e empenho. Sinto-me afortunada por ter tido a chance de trabalhar em parceria com uma profissional tão admirável, sábia e humana.

À minha mãe e ao meu pai por tudo o que me proporcionaram. Graças ao amor, dedicação e empenho de vocês fui capaz chegar até aqui. Só vocês sabem o quanto essa etapa significa para mim e só eu sei quanta energia vocês investiram para que tudo isso se tornasse possível. Obrigada por compartilharem comigo esse sonho.

À Stefany Ferreira Feniman pela dedicação, cumplicidade, conselhos e paciência. Você entrou na minha vida durante o início da pós-graduação e graças a sua companhia ela tornou-se mais poética e suave. Obrigada por caminhar ao meu lado.

À Prof^ª. Dr^ª. Cleide Antonia Rapucci e ao Prof^º. Dr. Divino José da Silva, pela leitura cuidadosa e pelas valiosas contribuições na banca de qualificação. Ambos foram muito inspiradores durante o período da graduação. Lembrarei sempre com muito encanto e saudade das aulas de Literatura de Língua Inglesa e de Filosofia da Educação.

À Prof^ª Dr^ª Rosane Gazolla Alves Feitosa, ao Prof^º. Dr. Odilon Helou Fleury Curado, à Prof^ª Dr^ª Sandra Aparecida Ferreira e à Prof^ª Dr^ª Marta Campos de Quadro por participarem como membros suplentes na banca de qualificação e defesa. Grandes mestres com quem tive o prazer de aprender durante a graduação na UNESP – Assis.

Às/Aos minhas/meus amigas/os de Presidente Prudente: Elicardo Heber, Keith Braga, Maryna Antunes, Kátia Kayahara da Silva, Rodolfo Jerônimo, Josany Leme, Murilo Beraldo, Vagner Matias do Prado, Danilo Santiago Gomes, Jean Rodrigues, André Coabianco. Obrigada pela presença constante em minha vida e pela paciência, vocês são a melhor parte da minha mudança para Presidente Prudente.

Às/Aos minhas/meus amigas/os de Santo Anastácio: Caroline da Silva Palomo, Bruna Palomo e Luiz Palomo. Pelos muitos anos de amizade, por acompanharem todo o meu processo de amadurecimento pessoal até aqui, é muito bom saber que posso contar sempre com vocês.

Às/Aos minhas/meus irmãos/ãos de Assis: Cássia Peguim, Thamiris Rosa, Tiago Dela Rosa, Cássia Alves. Vocês me ajudaram a crescer como pesquisadora e como pessoa, a nossa

intensa convivência criou um vínculo que levarei pra sempre comigo. Quem disse que filhas únicas não podem ter irmãos? Vocês foram os irmãos que eu escolhi e que a vida me deu.

Às/Aos minhas/meus amigas/os de Assis: Fábio Morelli, Thais Gianazzi, Cleandro Oliveira, Rauni Taborda, Thiago Domingues, Rafael Alberti, João Paulo Zanetti, Vanessa Damiana, vocês fizeram parte da época mais feliz da minha vida. Vocês são a minha saudade e a melhor parte de Assis.

Às/Aos colegas de trabalho da Escola Estadual Antonio Fioravante de Menezes: Regina Maria Couto, Carlos Alberto, Elaine Marra, Josany Batista Leme, Selma Tesini, Jean Rodrigues, Marcos Antônio Xavier, Allan Diego Souza, Marivane Zangirolami, Elenir Tomiazzi Ferreira, Lucimara Aparecida de Brito Uê, Sônia Soni Marin, Ana Cristina Dammous, Claudia Minutti, Heitor Ribeiro, Paulo Celso Nogueira, pelo companheirismo e carinho de todos. Vocês fazem da Escola Fioravante um lugar mais belo e acolhedor!

Às/Aos funcionários da Pós-graduação em Educação da FCT/UNESP – Presidente Prudente, pelo profissionalismo e atenção a mim dispensados.

À todas/os que indiretamente contribuíram para a minha formação intelectual e humana mas que não foram aqui mencionados.

Tudo o que for característico de um grupo "superior" será sempre usado como justificativa para sua superioridade e tudo o que for característico de um grupo "inferior" será usado para justificar suas provações. Homens negros eram recrutados para empregos mal pagos por serem, segundo diziam, mais fortes do que os brancos, enquanto as mulheres eram relegadas a empregos mal pagos por serem mais "fracas". Como disse o garotinho quando lhe perguntaram se ele gostaria de ser advogado quando crescesse, como a mãe, "Que nada, isso é trabalho de mulher." A lógica nada tem a ver com a opressão.

Gloria Steinem

RESUMO

Pertencente à linha de pesquisa “Processos Formativos, diferenças e valores”, do Programa de pós-graduação em Educação da FCT-UNESP de Presidente Prudente, esta pesquisa tem como finalidade refletir sobre as representações femininas no material didático confeccionado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para o Ensino Médio. Objetivamos, através da utilização das correntes de pensamento feministas, problematizar as representações hegemônicas de gênero que reiteram e enfatizam atitudes de preconceito e desigualdades entre homens e mulheres. Refletimos, por meio dos Estudos Feministas, sobre as possibilidades de realização de um “fazer pedagógico” a partir de uma perspectiva que rompa com o viés patriarcal; apresentando a importância da corrente de pensamento feminista como possibilidade de problematização das relações de gênero. Discutimos a Crítica Literária Feminista como ferramenta teórica e crítica que possibilita identificar os estereótipos de gênero presentes nos textos literários que compõe os *Cadernos do/a Aluno/a de Língua Portuguesa e Literatura* do Ensino Médio. Elaboramos uma análise dos textos que compõe os *Cadernos do/a Aluno/a de Língua Portuguesa e Literatura*, apresentando o modo como o material é estruturado, e narrando as iniciativas públicas que motivaram a confecção dos manuais didáticos. Por fim, apresentamos os resultados das análises e refletimos sobre a importância de problematizações acerca do gênero para a realização de uma pedagogia mais justa e inclusiva a todos/as os/as membros/as da comunidade escolar.

Palavras-chave: Feminismo; Crítica Literária Feminista; Material Didático, Gênero, Representação Feminina.

ABSTRACT

This research belongs to the research line of “Education Process, differences and values”, from the Post-graduation Program in Education of the FCT-UNESP of Presidente Prudente, and it aims to reflect on the female representation in textbooks made by the Education Secretary of São Paulo to high school. It is aimed, through the use of feminist line of thought, problematize the hegemonic gender representation which reiterate and emphasize prejudice and inequality attitudes between men and women. It reflects, through Feminist Studies, about the possibilities of doing a “pedagogical action” originated from a perspective that breaks with the patriarchal bias, showing the important of the feminist line of thought as a possibility to problematize the gender relations. We discuss the Feminist Literary Criticism as a theoretical and criticism tool which enables identify the gender stereotypes present in literary books that are part of the *Student’s Portuguese and Literature Textbook* of high school. It was elaborated an analysis of texts presented in these textbooks, presenting how the material is structured, and narrating the public policies that motivated the confection of these textbook. Finally, it is presented the results of the analysis and the reflection on the importance of problematizing the gender in order to the accomplishment of a fairer and more inclusive pedagogy to all member of the school community.

Key-words: Feminism, Feminist Literary Criticism, Textbooks, Gender, Female Representation.

LISTA DE SIGLAS

CESPLCT - Currículo do Estado de São Paulo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

EJA - Ensino de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

FCC - Fundação Carlos Chagas

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LEM - Língua Estrangeira Moderna

MD - Material Didático

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1: Termos de Pesquisa..... | 17 |
| Quadro2: Autores..... | 25 |
| Quadro 3: Representações Femininas..... | 57 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| CAPÍTULO 1- CADERNOS DO/A ALUNO/A DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA | 22 |
| 1.1 Implementação da Proposta Curricular Paulista: breves reflexões..... | 22 |
| 1.2 Estrutura e composição do Caderno do Aluno de Língua Portuguesa | 30 |
| 1.3 Caderno do/a Professo/ar de Língua Portuguesa: orientações pedagógicas | 41 |
| CAPÍTULO 2- O(S) FEMINISMO(S) ENQUANTO POSSIBILIDADES TEÓRICAS E POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO | 45 |
| 2.1 Breve trajetória do(s) Feminismo(s) no Ocidente | 47 |
| 2.2 Gênero enquanto categoria analítica | 50 |
| 2.3 Crítica literária feminista e ginocrítica: ampliando possibilidades de compreensão da obra literária..... | 53 |
| 2.4 O(s) Feminismo(s) enquanto possibilidade metodológica transgressora | 55 |
| CAPÍTULO 3: UMA EDUCAÇÃO FEMINISTA ATRAVÉS DA LITERATURA: ENSAIANDO NOVAS POSSIBILIDADES DE SIGNIFICAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA FIGURA FEMININA NOS CADERNOS DO/A ALUNO/A | 59 |
| 3.1 Os estereótipos da fragilidade e passividade feminina..... | 60 |
| 3.1.1 <i>Dentro da noite</i> , João do Rio: a vulnerabilidade feminina..... | 68 |
| 3.2 Submissão e objetificação das mulheres | 74 |
| 3.3 Emoção feminina versus razão masculina..... | 78 |
| 3.4 A exaltação da beleza feminina | 82 |
| 3.5 A imposição patriarcal através da linguagem..... | 87 |
| 3.6 Silenciamento da mulher | 90 |
| 3.7 Depreciação dos papéis femininos em detrimento dos masculinos | 96 |
| 3.8 Histeria, loucura, maldade e promiscuidade feminina | 102 |
| 3.8.1 A má índole feminina no conto <i>A cartomante</i> , de Machado de Assis..... | 106 |
| 3.9 Violência Simbólica e animalização feminina | 108 |
| 3.10 O matrimônio e o papel feminino | 113 |
| 3.11 A construção da mulher para o patriarcado..... | 116 |

| | |
|---|------------|
| 3.11.1 A construção da personalidade feminina na infância de " <i>Nossa Amiga</i> ", Carlos Drummond de Andrade..... | 119 |
| 3.11.2 Bertram: a "mulher" na visão do "macho" <i>azevediano</i> | 121 |
| 3.12 Subversão e Agência Feminina: perspectivas e tensões | 126 |
| 3.12.1 A escrita feminina na literatura de Lygia Fagundes Telles | 132 |
| 3.12.2 Futebol é só para meninos? A (des)construção dos papéis de gênero através da crônica de Urda Alice Klueger | 134 |
| 4- CONSIDERAÇÕES FINAIS | 137 |
| REFERÊNCIAS | 142 |
| ANEXO 1- ENTREVISTA: "<i>LYGIA FAGUNDES TELLES TIRA GATO DA SACOLA</i>" | 149 |
| ANEXO 2- QUADRO SÍNTESE DE ANÁLISES | 152 |
| ANEXO 3- SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM CADERNO DO/A ALUNO/A..... | 163 |
| ANEXO 4- SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM CADERNO DO/A PROFESSOR/A . | 168 |
| ANEXO 5- CAPA CADERNO DO/A ALUNO/A..... | 174 |

INTRODUÇÃO

[...]as escolas são equivalentes de “máquinas de sonho” – conjunto de práticas sociais, textuais e visuais planejadas para provocar a produção de significados e desejos que podem afetar a ideia que as pessoas têm de suas futuras identidades e possibilidades. (SIMON, 2012, p. 67)

Entendemos esta “máquina de sonhos”, à qual se refere Simon, também como uma “fábrica de identidades”. Dentro das instituições escolares, diariamente corpos são adestrados. A escola é palco das mais variadas relações; quando estamos inseridos nela podemos perceber a influência da dominação patriarcal na constituição e representação dos corpos masculinos e principalmente dos corpos femininos, que por longo período vem sofrendo com esse arranjo social. As experiências que deram origem à problemática desta pesquisa são oriundas das minhas vivências no interior da escola.

Partindo da época em que eu a frequentava como estudante, até o momento presente, atuando como professora observo o quão marcantes, acentuados e ao mesmo tempo sorrateiros e discretos são os mecanismos de opressão aos quais estão sujeitas as mulheres.

Nos tempos de aluna, principalmente na pré-adolescência, pude observar uma série de episódios cotidianos em que nós, garotas, éramos significadas como “objetos” a serviço do universo masculino. Estes episódios se materializavam por meio de brincadeira em que os garotos utilizavam-se de questionários para elegerem a garota mais bonita da sala; meninos vigiando e ridicularizando a vida afetiva e sexual das garotas, professores(as) explicando a nós, mulheres, quais eram as roupas adequadas a serem utilizadas.

Atualmente, na posição de docente, observo esses episódios de modo mais crítico, porém, ainda muito recorrentes no cotidiano escolar, seja por intermédio dos discursos dos(as) alunos(as), seja através do discurso de outros(as) docentes, que julgam alunas pela aparência e pela postura que as mesmas apresentam diante das diferentes situações. Penso que, como assegura Angela Arruda (2000), “as questões de gênero [...] dificilmente se encerram em divisórias; geralmente atravessam fronteiras disciplinares quando estão devidamente problematizadas.” (2000, p.120)

Essas questões corriqueiras, juntamente com o interesse pela literatura e pelos Estudos Feministas deram abertura às ideias iniciais que são tema da minha pesquisa. Durante a minha atuação na escola pude perceber o rígido sistema em que eram pautadas as questões

curriculares e de conteúdos, eleitas pelas políticas educacionais do Estado de São Paulo. Quando ingressei em 2009 na rede pública paulista, senti o peso da obrigatoriedade de trabalhar com os materiais confeccionados pela Secretaria de Educação, mesmo questionando a eficiência deste material, e a adequação do mesmo aos requisitos que julgo fundamentais para a formação de sujeitos(as) críticos(as) e autônomos(as).

A priori me pareceu uma boa ideia, visto que essas apostilas representavam uma homogeneização dos conteúdos a serem ensinados aos(às) estudantes que estavam inseridos(as) na rede pública de ensino. Ao iniciar o estudo dos materiais no processo de preparação das aulas, algumas questões me intrigaram, dentre elas o parco espaço destinado às questões referentes à literatura de autoria feminina.

Intriguei-me também com o fato de muitos(as) alunos(as) mostrarem profundo descontentamento com a utilização da apostila de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio. Vários(as) estudantes vieram até mim argumentando que a apostila contempla o conteúdo de Língua Portuguesa de modo muito superficial e diferente de outros materiais didáticos como os de “cursinhos pré-vestibulares” e de escolas privadas. Apesar de concordar com as críticas tecidas pelos(as) estudantes, nunca pude deixar de utilizar o material, que, como foi explicado anteriormente, faz parte de um rígido programa da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Essas inquietações levaram-me a eleger este material como *corpus* da minha pesquisa de mestrado. Realizei a investigação das seis apostilas que compõem a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, procurando detectar de que modo as mulheres estavam inscritas neste manual. Ao final da análise, procurei estruturar a dissertação do seguinte modo:

Na introdução descrevo brevemente minhas experiências empíricas enquanto professora da rede pública de ensino paulista, buscando narrar algumas impressões prévias minhas e dos(as) meus(minhas) alunos(as) acerca do material pesquisado. Ainda na parte introdutória do trabalho descrevo o percurso metodológico realizado ao longo da pesquisa. Nesta etapa narro quais técnicas foram utilizadas, quais foram os meios de obter os materiais didáticos.

O primeiro capítulo destinou-se a apresentar o material didático investigado, para que aqueles(as) que não possuem acesso ao mesmo, compreendam basicamente como funciona a dinâmica e a organização das apostilas. No segundo capítulo, exponho e discuto as minhas escolhas teóricas, a fim de introduzir o(a) leitor(a) às bases do pensamento teórico que auxiliaram os ensaios propostos no capítulo seguinte.

Finalmente, no terceiro capítulo, debruço-me sobre as coletas realizadas no material didático, apresentando minhas análises em consonância com o pensamento das principais teóricas que subsidiaram as minhas reflexões.

Pensamos, assim como assevera Louro (2004 [1997]), que não é possível fixar um momento da vida dos(as) sujeitos(as) em que sua identidade sexual e/ou de gênero esteja plenamente “assentada”, visto que as identidades estão se reformulando e construindo constantemente, sendo, portanto, instáveis (2004 [1997], p.27). Pretendemos através do questionamento aos padrões hegemônicos presentes num material didático, mudar a perspectiva que se tem sobre as mulheres, e mostrar aos(às) alunos(as) que eles podem ser o que quiserem, independente de sua configuração corporal anatômica e de sua construção de gênero.

O objetivo central da nossa pesquisa foi a utilização das correntes de pensamento Feministas como ferramenta para o ensaio de possibilidades de leituras que desconstruam estereótipos negativos e questionem a posição social das mulheres nos textos que compõem os “*Cadernos do(a) Aluno(a) de Língua Portuguesa e Literatura*” do Estado de São Paulo.

O objetivo central nos levou à estruturação dos objetivos específicos e da elaboração dos procedimentos de investigação. Dentre os objetivos específicos destacamos o procedimento analítico de caráter quantitativo, onde investigamos a frequência com que figuras femininas são descritas nas apostilas (*corpus*) pesquisadas; atentamo-nos também para a presença da quantidade de textos literários de autoria feminina trabalhados no *corpus* da pesquisa. Outro objetivo específico da nossa pesquisa foi a análise dos textos coletados que apresentam estereótipos femininos; para isto analisamos qualitativamente os textos coletados.

Aos nossos objetivos específicos acrescentamos a apresentação do material didático trabalhado, buscando apresentar a sua origem, as iniciativas políticas para a criação do mesmo. Finalmente nos atentamos para a apresentação das teorias e teóricas feministas que subsidiaram o trabalho com os textos literários, possibilitando análise crítica dos mesmos; para isto efetuamos uma revisão teórica embasada em teóricas feministas.

Optamos pela análise das seis apostilas que compõem o conjunto dos materiais didáticos distribuídos gratuitamente aos(às) alunos(as) do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de São Paulo. Cada série do E.M possui dois pequenos livros anuais, sendo um por semestre letivo.

No terceiro capítulo da dissertação, apresentamos a análise de alguns dos textos que compõem o material dividindo nossas análises em categoria. Cada análise é acompanhada

também de uma nota de rodapé com a indicação da série, do volume e das páginas originais do *Caderno do(a) Aluno(a)*.

A aquisição do material não apresentou grandes dificuldades, uma vez que o mesmo é distribuído gratuitamente pelas escolas públicas, tanto para os(as) alunos(as) quanto para os(as) professores(as). Além do recebimento do livro denominado *Caderno do(a) Aluno(a)*, o(a) docente recebe também um material de apoio, intitulado *Caderno do(a) Professor(a)*. O *Caderno do(a) Professor(a)* traz orientações didático-pedagógicas, sugestões de incorporação de outros textos e obras às sequências didáticas¹, bem como suporte para execução do *Currículo do Estado de São Paulo*, subsidiando e complementando o trabalho com o *Caderno do(a) Aluno(a)*.

Optamos somente pela análise dos *Cadernos do(a) Aluno(a)*, pois acreditamos que, devido ao fato de apenas o(a) docente ter acesso aos *Cadernos do(a) Professor(a)*, o(a) mesmo(a) pode optar por facultar determinadas indicações de leitura, sugestões e inferências de outros textos que o material do(a) professor(a) traz como sugestão de complemento ao trabalho com o *Caderno do(a) Aluno(a)*.

Assim sendo, acreditamos que, necessariamente, todos os(as) alunos(as) da rede de ensino estadual paulista têm acesso ao material do(a) aluno(a). Diferentemente do material do(a) professor(a), que além de ser muito semelhante ao material do(a) aluno(a), é trabalhado por cada docente de um modo distinto. Como foi dito acima, alguns(mas) docentes podem optar por não seguirem fielmente às indicações do *Caderno do(a) Professor(a)*, escolhendo outras leituras/textos de outros(as) autores(as), fontes, etc. diferentes daqueles sugeridos pelo material do(a) docente.

Após a definição do *corpus* da pesquisa, buscamos verificar a originalidade da mesma. Para isso realizamos um levantamento bibliográfico em bases de dados situadas no domínio público. Acreditamos, em consonância com Moreira (2004), que após o estabelecimento dos objetivos de uma determinada pesquisa, torna-se necessária a revisão da literatura, visto que o pesquisador precisa tomar ciência dos avanços e das limitações dos estudos que foram dedicados ao seu tema (MOREIRA, 2004).

Para a realização do levantamento bibliográfico utilizamos bases de dados que continham teses e dissertações das principais Universidades Públicas do Estado de São Paulo. As escolhas destas bases de dados foram feitas pelo fato de o *corpus* do trabalho ser composto somente pelos materiais didáticos distribuídos gratuitamente aos estudantes do Ensino Médio

¹ Explicitaremos no próximo capítulo da dissertação como são distribuídas e apresentadas as “Sequências Didáticas” nos “*Cadernos do(a) Aluno(a)*”.

das escolas públicas do Estado de São Paulo. Sendo o material didático analisado componente da proposta curricular paulista, presumimos que teses e dissertações que versassem sobre tal material pudessem ser encontradas com maior facilidade em bases de dados das instituições acadêmicas do Estado de São Paulo.

Para ampliar ainda mais as possibilidades de busca, optamos por incluir a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – IBICT e o banco de dados da Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas/FCC. Optamos pela inclusão da base de dados da Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas/FCC, pois a mesma é uma referência em estudos na área da Educação, e dentre suas especialidades podemos destacar seu vasto acervo sobre Gênero.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – IBICT apresenta-se como uma potente ferramenta para pesquisa bibliográfica, pois a mesma tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos (BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES, 2014).

Reduzimos nossa procura apenas a essas bases de dados, pois julgamos que estas são as principais fontes de busca que resultariam no encontro do material procurado, visto que o objetivo dessa etapa do trabalho é a descoberta de pesquisas que debruçam esforços em estudar questões de gênero e/ou femininas nos livros de Língua Portuguesa e Literatura do E.M do Estado de São Paulo.

Os termos utilizados para pesquisa nas bases de dados apresentam-se organizados no quadro abaixo:

| |
|---|
| Termos utilizados nas pesquisas bibliográficas: |
| Feminino(s), Feminismo, Feminina, Mulher(es), Patriarcado, Relação(ões) de Gênero, Misoginia, Misógino, Machismo(s), Machista, Livro(s) Didático(s), Texto(s) Didático(s), Manual, Livro(s) de Leitura. |

Quadro 1 – Termos de Pesquisa

Após o levantamento bibliográfico realizado, não encontramos, até o momento, nenhum trabalho que tratasse de temática idêntica àquela proposta por nós. Encontramos

algumas pesquisas que versam sobre relações de gênero em materiais didáticos diversos (de disciplinas variadas).

O trabalho mais significativo, e que converge mais precisamente com a nossa pesquisa é a tese de doutorado produzida pela Dr^a Neide Cardoso de Moura, intitulada “*Relações de gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa: permanências e mudanças*”. No entanto, a metodologia e o material utilizado pela autora não mantêm relações com a nossa proposta, visto que limitamo-nos apenas aos manuais didáticos produzidos pela equipe da SEE/SP, enquanto a tese em questão analisa livros didáticos de diferentes períodos e editoras.

Ao término do levantamento bibliográfico, iniciamos a análise dos *Cadernos do(a) Aluno(a)* realizando um levantamento quantitativo dos seguintes itens:

- 1- número de textos literários de autoria feminina/masculina;
- 2- número de personagens femininas/masculinas em textos literários;
- 3- número de personagens femininas/masculinas em textos não literários²;
- 4- pequenas biografias³ de autores(as).

Para apresentar nossos resultados quantitativos, exibimos no início do capítulo 3 uma tabela com as categorias e os números obtidos em cada uma das apostilas analisadas. Inicialmente, optamos por realizar um levantamento quantitativo, visto que este método nos dará um panorama da frequência com que mulheres e homens são representados no material em questão. A pesquisa quantitativa, segundo Gatti (2004), auxilia o(a) pesquisador(a) responder às questões que ele(a) estabeleceu como foco do trabalho, porém este método deve ser utilizado como forma de reflexão, oferecendo indícios sobre as indagações levantadas e não fabricando verdades inquestionáveis (2004, p.14).

Em nossa exploração quantitativa, ordenamos os dados categoricamente. Gatti (2004) explica que os dados categoriais são aqueles que se agrupam em função de uma determinada classificação, sendo possível a observação de sua frequência (2004, p.14). Nesta pesquisa, classificamos os dados em função da categoria *gênero*⁴.

No material analisado há presença de textos imagéticos, e também indicações de filmes e vídeos diversos. Optamos por não trabalhar com esse material devido à complexidade

² Classificamos como textos não literários os enunciados de diferentes exercícios gramaticais, imagens diversas utilizadas para ilustrar exercícios, ou textos elaborados especialmente para a realização de atividades interpretativas ou gramaticais.

³ As pequenas biografias são quadros com as principais informações sobre vida e obra dos(as) autores(as) dos textos literários presentes no *Caderno do(a) Aluno(a)*. Posteriormente, no capítulo 2, mostraremos o modo como estas pequenas biografias aparecem no material didático.

⁴ No capítulo 2 discutiremos o *gênero* enquanto categoria analítica, baseando-nos nas concepções de Joan Scott (1988) e Judith Butler (2014).

e exigência de diferentes bases teóricas para o trabalho com diversas formas de produção de discurso. Observamos os estereótipos femininos em cada um dos textos analisados buscando agrupá-los conforme o conteúdo nele apresentado, organizando-os por categorias no terceiro capítulo.

Optamos por trabalhar e analisar, em cada uma das apostilas, seus textos verbais e imagéticos, porém, em muitas das *Situações de Aprendizagem* apareceram somente excertos (fragmentos) de textos literários. Na maioria dos casos, fizemos a análise crítica apenas do fragmento apresentado no Manual Didático do modo como o mesmo se apresentava, sem retomarmos à fonte original. O intuito é explicitar a forma como as mulheres estão grafadas exclusivamente nos *Caderno do(a) Aluno(a)*, e não em todas as obras integrais que são mencionadas por eles.

Após a análise quantitativa, extraímos os textos que continham representações femininas e iniciamos o processo de estudo qualitativo, buscando refletir sobre o modo como os estereótipos femininos são apresentados em consonância com textos teóricos feministas. Para melhor situar nossos(as) interlocutores(as) quanto às análises realizadas no capítulo 3, apresentamos primeiramente o material didático e as políticas públicas que nortearam a criação das apostilas, situando os(as) interlocutores(as) quanto à forma de organização dos *Cadernos do(a) aluno(a)*; em seguida explicitamos as bases teóricas feministas que subsidiaram nossa análise qualitativa.

Apresentaremos a seguir o material por nós analisado, seus autores, sua estrutura e algumas das políticas educacionais que motivaram sua confecção. Refletindo a seguir sobre a importância dos Estudos Feministas enquanto método epistêmico, que busca romper com as convenções científicas fortemente consolidadas através dos moldes patriarcais e androcêntricos.

CAPÍTULO 1- CADERNOS DO(A) ALUNO(A) DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL PAULISTA

Este capítulo destina-se a apresentar sucintamente algumas reflexões sobre a implantação do material por nós analisado. Trabalharemos primeiramente com alguns dados extraídos do *site* da Secretaria Estadual de Educação, intitulado *Rede do Saber*, cuja finalidade é copilar materiais e informações sobre a atual proposta curricular paulista, de onde se originaram os *Cadernos do(a) Aluno(a)*.

Na sequência, apresentaremos de modo sistemático o material do(a) aluno(a), e o manual do(a) professor(a), intitulados respectivamente *Caderno do(a) Aluno(a)* e *Caderno do(a) Professor(a)*. Finalmente, analisaremos resumidamente como se estrutura o *Caderno do(a) Aluno(a)* e o *Caderno do(a) Professor(a)* e suas égides, a partir de uma perspectiva teórica feminista. Exercitaremos reflexões que aproximam ou distanciam os discursos educacionais dos princípios de isonomia e respeito para com o outro. Investigaremos quais são os discursos ou quais são as ausências discursivas que contribuem para o reforço ou para a desconstrução das normas hegemônicas que estabelecem a preeminência do gênero masculino sobre o feminino.

1.1 Implementação da Proposta Curricular Paulista: breves reflexões

A unificação do Currículo Estadual Paulista ocorreu em 2007, no governo de José Serra. Tal reforma, segundo Rossi (2011), é oriunda de um processo histórico que se baseia em reorganizações amparadas tanto no plano federal, quanto estatal (2011, p. 22). Rossi (2011) afirma ainda que há uma estreita conexão entre as mudanças ocorridas na educação e no trabalho, com aquelas relacionadas às alterações que o capitalismo sofreu historicamente, tendo estas transformações um caráter neoliberal⁵ no Brasil (2011, p.22).

⁵ Para maiores informações relativas aos aspectos políticos que permeiam as decisões de consolidação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo ler a dissertação “*A nova proposta curricular do ensino de Geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo*”, de Murilo Rossi. O capítulo I aborda detalhadamente a relação entre as políticas neoliberais e o delineamento curricular no Brasil e no Estado de São Paulo; especialmente questões referentes ao Banco Mundial, instituição financeira responsável pelo fornecimento de empréstimos aos países em desenvolvimento e que influencia diretamente na elaboração de propostas curriculares que integrassem as diferentes disciplinas, capaz de proporcionar uma formação pautada em habilidades e competências que associam-se às novas carências do sistema de produção. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/.../2011_MuriloRossi_VOrig.pdf> Acesso em: 12 de outubro de 2014.

Podemos inferir então que a necessidade de buscar uma educação que respeite os valores humanos e as minorias como: mulheres, população LGBT, negros, deficientes, entre outros sujeitos que se encontram à margem e possuem inscritos em seus corpos marcadores de exclusão, se deu devido à necessidade de inserir esse público de forma ativa na economia através da educação.

Outra proposta que justifica a implantação do Currículo Paulista é a alegação de que a descentralização das opções de adoção do material metodológico mostrava-se ineficiente, não havia uniformidade no aprendizado das(os) alunas(os). O sistema educacional paulista objetivava que as(os) estudantes possuíssem os mesmos conhecimentos se optassem por qualquer uma das unidades escolares do estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2010). A implementação da Proposta Curricular Paulista parte de um compromisso do Governo do Estado com a qualidade do ensino público paulista, que até o ano de 2007 não apresentava desempenho muito satisfatório em avaliações institucionais de grande impacto como a Prova Brasil⁶, SARESP⁷ e Enem⁸.

O primeiro passo para a reforma educacional e pedagógica no Estado de São Paulo foi a criação de um novo plano Estadual de Educação que apresentava 10 metas para a melhoria do processo educativo. O documento foi elaborado no ano de 2007, e o objetivo do governo do Estado de São Paulo era o de que as 10 metas fossem cumpridas até o final do ano de 2010 (SÃO PAULO, 2014). A lista das dez metas é composta pelos seguintes itens:

- 1 - Todos alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
- 2 - Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
- 3 - Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
- 4 - Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos ciclos (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
- 5 - Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais.
- 6 - Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante.
- 7 - Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).

⁶**Prova Brasil:** para maiores informações acessar: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=210&Itemid=324> Acesso em: 05/11/2014

⁷**O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp):** para maiores informações acessar: <<http://www.educacao.sp.gov.br/saresp>> Acesso em: 05/11/2014

⁸**Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)** é o maior teste de conhecimentos escolares do Brasil e o segundo maior do Mundo perdendo apenas para o vestibular da China. O Enem começou a vigorar no cenário educacional do país em 1998 como uma forma encontrada pelo **Ministério da Educação (MEC)** para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos que estavam para concluir o então 2º grau, que hoje conhecemos como Ensino Médio.

8 - Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300 escolas, com foco nos resultados das avaliações, estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema.

9 - Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.

10 - Programa de obras e infraestrutura física das escolas:

Garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades, reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão Nakamura; recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100 % das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100 % das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas (SÃO PAULO, 2007).⁹

A leitura das 10 metas nos permite refletir sobre a ausência de planejamentos destinados à inclusão das minorias socialmente segregadas. Temáticas como: acesso, qualidade e permanência nas instituições escolares brasileiras foram e ainda são amplamente discutidas por inúmeros pensadores da educação (VIÉGAS; SOUZA, 2006, p. 248). Porém, observamos que a preocupação primordial do governo do Estado de São Paulo é garantir que os estudantes não fiquem retidos por muitos anos, fator que representaria despesas para os órgãos administrativos estaduais, primando por uma redução numérica de alunos reprovados, ao invés de focar a atenção em questões qualitativas que denunciam qual é a real situação do nível de conhecimento dos sujeitos inseridos no sistema escolar.

Com a finalidade de elaborar uma Proposta Curricular pautada na realidade das escolas paulistas, foi solicitado aos diretores, coordenadores pedagógicos e docentes que enviassem à SEE/SP relatos de práticas pedagógicas que apresentassem resultados positivos. Tal sondagem ocorreu nas mais diversas unidades escolares do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014). Após a coleta de sugestões dos sujeitos inseridos nas unidades escolares, a SEE/SP produziu em 2008 um documento intitulado *Jornal do Aluno*, entregue em todas as escolas da rede estadual. Juntamente com o *Jornal do Aluno*, foi distribuída também a *Revista do Professor*, contendo orientações para uma intensa recuperação dos alunos que apresentavam baixo rendimento escolar, ocorrida num prazo de 42 dias letivos, focando as disciplinas de língua portuguesa e matemática (SÃO PAULO, 2014).

⁹ Fonte: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>> Acesso em: 22/11/2014

Com o término das recuperações, a SEE/SP promoveu a avaliação de aproximadamente 3,6 milhões de estudantes que participaram deste abrangente projeto de recuperação. Aos discentes que ainda apresentavam dificuldades, foi-lhes oferecido mais momentos de reforço em contra turnos do período regular das aulas (SÃO PAULO, 2014). As iniciativas de criação da *Revista do Professor* e do *Jornal do Aluno* deram origem ao atual material didático que circula na rede pública paulista, o *Caderno do Professor* e o *Caderno do Aluno*.

No ano de 2008 são confeccionados apenas os *Cadernos do Professor*. O material apresenta-se de modo muito semelhante aos atuais, presença de sequências didáticas e sugestões de trabalho que conduziam os docentes ao trabalho com o rol de conteúdos previstos. Estes *Cadernos do(a) Professor(a)* eram divididos por bimestres, somando um total de quatro volumes por ano em cada uma das disciplinas escolares (SÃO PAULO, 2014).

O SARESP teve grande influência sobre a nova Proposta Curricular, visto que o surgimento desta atrela-se ao Sistema de Avaliação do Estado. A prova do SARESP de 2007 e 2008 sofreu algumas alterações e o exame passou a ser o termômetro das ações engendradas pela Secretaria da Educação. A partir do ano de 2009 a base do SARESP passou a ser a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014).

Foi também no ano de 2009 que o Governo do Estado de São Paulo passou a distribuir para todas as unidades escolares do Estado o *Caderno do(a) Aluno(a)*. Cada disciplina escolar contava com seu próprio *Caderno do(a) Aluno(a)*, totalizando quatro volumes ao ano, sendo um volume por bimestre. A proposta deste material foi estabelecer uma referência pessoal entre o(a) aluno(a) e as habilidades e conteúdos propostos pelo Currículo estadual paulista, em consonância com a coordenação e mediação dos(as) professores(as) (SÃO PAULO, 2014).

De acordo com a SEE/SP, a implementação da Proposta Curricular Paulista apresentou bons resultados; esse diagnóstico foi feito através dos resultados do SARESP e das devolutivas dos(as) professores(as) e gestores(as), entre outros(as) agentes que compõem a comunidade escolar. Graças aos bons resultados detectados pela SEE/SP, em 2010 o currículo da rede pública estadual torna-se finalmente consolidado. A SEE/SP afirma ainda que o conceito de aprendizagem desenvolvido na Proposta Curricular respeita e contempla a estrutura de pensamento de crianças, adolescentes e jovens de todo o Estado (SÃO PAULO, 2014).

A principal justificativa que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo deu para a implementação deste novo modelo de currículo e gestão educacional foi a garantia da qualidade e da equidade do sistema educacional público paulista (SÃO PAULO, 2007). O conceito de qualidade deve ser questionado, visto que receber uma educação de qualidade pode atrelar-se ao conhecimento pleno de uma série de conteúdos eleitos através de currículos e planos educacionais; ou o desenvolvimento de aguçada capacidade técnica de inserção no sistema produtivo do mercado de trabalho capitalista, ou pode ainda relacionar-se ao desenvolvimento de uma consciência crítica e comprometida com realizações de transformação da realidade social (DAVOK, 2007, p. 510).

Um dos principais focos do Currículo do Estado de São Paulo é a ênfase dada no desenvolvimento da competência leitora e escritora dos estudantes (SÃO PAULO, 2014). Ainda de acordo com o site do programa *São Paulo Faz Escola*, a Secretaria da Educação elaborou dois *Cadernos* acompanhados de três DVDs. O material em questão é composto por leituras dramáticas e documentários da TV Escola. A finalidade deste material é promover apoio ao trabalho docente no ensino da leitura e da produção textual em sala de aula (SÃO PAULO, 2014).

Posteriormente, baseando-se em uma pesquisa feita com os docentes da rede pública paulista, a Secretaria da Educação desenvolveu materiais que apoiassem o ensino de Literatura no Ensino Médio (SÃO PAULO, 2014). Os manuais de apoio ao ensino de Literatura foram elaborados através da análise dos acervos disponíveis nas unidades escolares, a fim de subsidiar o trabalho dos professores de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio (SÃO PAULO, 2014).

O Currículo de Língua Portuguesa e Literatura é parte integrante do *Currículo do Estado de São Paulo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. As disciplinas que compõem a área de *Linguagens e Códigos* são: Arte, Educação Física, LEM – Inglês, LEM – Espanhol, Língua Portuguesa e Literatura. Tanto o CESPLCT quanto os *Cadernos do(a) Aluno(a)* e do Professor(a) são elaborados por uma equipe de especialistas em cada uma das áreas do conhecimento; o Currículo de Língua Portuguesa foi elaborado por: Alice Vieira, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Eliane Aparecida de Aguiar, José Luís Marques López Landeira e João Henrique Nogueira Mateos (SÃO PAULO, 2012).

Elaboramos uma tabela¹⁰ apresentando a formação acadêmica e alguns dos vínculos profissionais dos(as) autores(as):

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">Alice Vieira</p> | <p>1965 – 1966: Graduação em Língua, literatura e história literária. (Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de Montpellier, U MONTPELLIER, França.).</p> <p>1969 – 1971: Graduação em FFLCH. (Universidade de São Paulo, USP, Brasil) (Não é informado o curso).</p> <p>1972 – 1979: Mestrado em Letras (Literatura Portuguesa), Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Orientador: Nelly Novaes Coelho.</p> <p>1981 – 1988: Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Ano de obtenção: 1988. Orientador: Nélío Parra.</p> <p>Atualmente é funcionário da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. Atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de literatura, Vestibular, Metodologia, Formação de leitores.</p> |
| <p style="text-align: center;">Débora Mallet Pezarim de Angelo</p> | <p>1990 – 1994: Graduação em LETRAS. (Universidade de São Paulo, USP, Brasil).</p> <p>1996 – 2000: Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Ano de Obtenção: 2000. Orientador: Alice Vieira.</p> <p>2001 – 2005: Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Ano de obtenção: 2005. Orientador: Alice Vieira.</p> <p>Atualmente é membro de núcleo docente estruturante (NDE), Regime: Dedicção exclusiva. <i>Universidade Anhembi Morumbi, UAM, Brasil.</i></p> |
| <p style="text-align: center;">Eliane Aparecida de Aguiar</p> | <p>1989 – 1994: Graduação em Letras: Português e Linguística. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP. Título: Bacharelado letras: Português e Linguística.</p> <p>1993 – 1998: Graduação em Licenciatura em Letras: Português. Faculdade de Educação da USP-SP.</p> <p>2000 – 2004: Mestrado em Linguagem e Educação. Faculdade de Educação da USP-</p> |

¹⁰ Informações obtidas através do *Currículo Lattes* dos autores. Acesso em: 25/02/2014

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">Eliane Aparecida de Aguiar</p> | <p>SP. Ano de Obtenção: 2004. Orientador: Alice Vieira.</p> <p>2006 – 2010: Doutorado em Linguagem e Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ano de obtenção: 2010. Orientador: Alice Vieira.</p> <p>2013 – Atual: <i>Colégio Nossa Senhora Aparecida, CONSA, Brasil.</i> Vínculo: Prestadora de Serviço. Enquadramento Funcional: Orientadora da área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias - LCT.</p> <p>2005 – Atual: <i>Rede Salesiana de Ensino, RSE, Brasil.</i> Vínculo: Prestador de serviço, Enquadramento Funcional: Assessora de Língua Portuguesa.</p> |
| <p style="text-align: center;">José Luís Marques Lopes Landeira</p> | <p>1991 – 1995: Graduação em Letras Estudos Portugueses e Espanhóis. Universidade de Coimbra, UC, Portugal.</p> <p>1996 – 2000: Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Ano de Obtenção: 2000. Orientador: Guaraciaba Micheletti.</p> <p>2002 – 2005: Doutorado em Linguagem e Educação. Universidade de São Paulo, USP, Brasil. Ano de obtenção: 2005. Orientador: Alice Vieira.</p> <p>2013 – Atual: Enquadramento Funcional: consultor. Consultoria pedagógica para as áreas de educação, cultura, arte e linguagem do programa televisivo Tribuna Independente. <i>REDE VIDA DE TELEVISÃO, RVT, Brasil.</i></p> <p>2013 – 2013: Enquadramento Funcional: Professor da disciplina Simbologia e Arte Cristã no curso de Extensão em Arte, Arte Sacra e Bens Culturais.</p> <p>2014 – Atual: Enquadramento Funcional: Orientador da área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. <i>Colégio Madre Cabrini, CMC, Brasil.</i></p> |
| <p style="text-align: center;">João Henrique Nogueira Mateos</p> | <p>Este autor não apresenta página na plataforma Lattes. Encontramos no Currículo Lattes de José Luís Marques Lopes Landeira a participação na banca de João Henrique Nogueira Mateos (Dissertação de Mestrado no ano de 2009 na Universidade de São Paulo - USP).</p> |

Quadro 2 - Autores

Através desta informação, obtemos um importante dado para a pesquisa; dos cinco autores(as) do Currículo e das apostilas, são três mulheres e dois homens. A hipótese inicial é a de que o material é produzido por vieses masculinos e femininos, visto que temos quase a mesma quantidade de autoras e autores.

Como nossa investigação dedicou-se exclusivamente à análise documental, não temos informações precisas sobre o modo como cada apostila foi elaborada, se os(as) autores(as) reuniram-se ao longo da escrita de todas as apostilas, ou se houve uma divisão sistemática do trabalho entre eles(as). As informações que obtivemos sobre os(as) autores(as) são oriundas da *Plataforma Lattes*, atentando apenas à formação acadêmica e profissional dos(as) mesmos(as).

Durante a realização de uma revisão de literatura em bancos de dados de teses e dissertações, encontramos poucos trabalhos que debruçaram análises específicas sobre o material didático desenvolvido pelo governo paulista. Muitas pesquisas dedicam-se a discussão da implantação da proposta curricular na rede enquanto política pública e seus reflexos em diversas escolas do Estado. Outras pesquisas debruçam suas atenções sobre as metodologias de ensino de uma determinada disciplina dentro dos *Cadernos do(a) Aluno(a)*.

Não encontramos, até o presente, nenhuma pesquisa que se destinasse a analisar questões de gênero dentro do material didático de Língua Portuguesa e Literatura, por isso justificamos a importância do nosso trabalho no debate contemporâneo acerca das questões de gênero. Foi muito inquietante, ao término das análises, constatar que tal perspectiva não havia sido abordada por outros pesquisadores, visto que o Estado de São Paulo vem distribuindo estes materiais didáticos na rede pública há aproximadamente meia década.

Os Estudos Feministas apresentam uma possibilidade de abordagem crítica dos moldes educacionais e dos interesses ideológicos que os norteiam, como observamos na apresentação. De acordo com o Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2012), a função do Currículo é a apresentação dos princípios orientadores capazes de promover as competências e habilidades indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo (2012, p.10).

A Secretaria de Educação também criou um site que copilou todos os acervos do Programa São Paulo Faz Escola (SÃO PAULO, 2014). Este acervo conta com 509 vídeos, além da produção de novos roteiros com sugestões de atividades que se encontram disponíveis para o acesso de todos os coordenadores e professores da rede pública do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2014). Além das salas de ensino regular, o Currículo do Estado

de São Paulo foi incorporado também nas escolas públicas que promovem a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Recentemente os *Cadernos do(a) Aluno(a)* foram atualizados, sendo entregues apenas duas apostilas, uma para cada semestre. Os conteúdos e sequências didáticas não mudaram de forma substancial, pois a reformulação possui como principal característica a compactação do material em duas partes, unindo as apostilas dos dois primeiros bimestres em um *Caderno do(a) Aluno(a)* semestral e as duas outras apostilas do último bimestre também em uma única unidade.

1.2 Estrutura e composição do *Caderno do(a) Aluno(a) de Língua Portuguesa*

O *Caderno do(a) Aluno(a) de Língua Portuguesa e Literatura* é organizado em *Situações de Aprendizagem*. Estas *Situações de Aprendizagem* representam as sequências didáticas à serem trabalhadas nas apostilas. Cada material didático possui em média de oito a dez *Situações de Aprendizagem*, número que varia de acordo com a série e o bimestre. Apresentaremos a seguir uma *Situação de Aprendizagem* na íntegra. Pretendemos, com isto, realizar uma descrição detalhada, situando nossos(as) possíveis interlocutores(as) quanto à estrutura básica da cada uma das sequências didáticas (*Situação de Aprendizagem*). Cada uma delas contém um título:

Língua Portuguesa e Literatura – 2ª série – Volume 1



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 10 EU GOSTO DA MULHER...

Este exemplo mostra o título da última Situação de Aprendizagem da 2ª Série do Volume 1.

Sequencialmente o material didático traz uma sondagem dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes:

Para começo de conversa



Discussão oral

Você vai ouvir a seguir uma música que tem a *mulher* como foco central. Antes, discuta em classe:

- O que é feminismo e machismo?
- Como o discurso machista influencia a imagem que uma sociedade constrói a respeito da mulher?
- Qual é a imagem que a sociedade atual tem da mulher?

Depois desta sondagem inicial, as sequências didáticas procuram trabalhar com textos variados. Muitas vezes os textos não estão grafados no *Caderno do(a) Aluno(a)*, cabendo ao(à) professor(a) a tarefa de trazê-los para a sala de aula a fim de que sejam trabalhados, como no caso a seguir:

1. Ouça a música *Ai, que saudades da Amélia*, de Ataulfo Alves e Mário Lago, anotando a letra no caderno.
2. Responda no caderno: Que imagem você tem da personalidade de Amélia?
3. Essa música foi composta na década de 1940 e ficou muito famosa, tornando a palavra *Amélia* sinônimo de mulher submissa. Responda no caderno: Você acredita que hoje a música faria o mesmo sucesso? Por quê?

Após a apresentação do texto que subsidiará parte das atividades, a *Situação de Aprendizagem* traz outro fragmento textual. As sequências didáticas de todas as séries costumam trabalhar com muitos excertos de romances, solicitando, ao fim da apostila ou durante a *Situação de Aprendizagem*, que os(as) alunos(as) busquem o texto na íntegra.



Leitura e análise de texto

Que preço tem o amor?

Leia o texto a seguir, parte do romance *Senhora*, de José de Alencar, que também tem a mulher como foco principal. Preste atenção especial à personalidade da personagem protagonista.

[...]

Na sala, cercada de adoradores, no meio das esplêndidas reverberações de sua beleza, Aurélia bem longe de inebriar-se da adoração produzida por sua formosura, e do culto que lhe rendiam; ao contrário parecia unicamente possuída de indignação por essa turba vil e abjeta.

[...]

As revoltas mais impetuosas de Aurélia eram justamente contra a riqueza que lhe servia de trono, e sem a qual nunca por certo, apesar de suas prendas, receberia como rainha desdenhosa, a vassalagem que lhe rendiam.

Por isso mesmo considerava ela o ouro, um vil metal que rebaixava os homens; e no íntimo sentia-se profundamente humilhada pensando que para toda essa gente que a cercava, ela, a sua pessoa, não merecia uma só das bajulações que tributavam a cada um de seus mil contos de réis.

[...]

Um traço basta para desenhá-la sob esta face.

Convencida de que todos os seus inúmeros apaixonados, sem exceção de um, a pretendiam unicamente pela riqueza, Aurélia reagia contra essa afronta, aplicando a esses indivíduos o mesmo estalão.

Assim costumava ela indicar o merecimento de cada um dos pretendentes, dando-lhes certo valor monetário. Em linguagem financeira, Aurélia cotava os seus adoradores pelo preço que razoavelmente poderiam obter no mercado matrimonial.

Uma noite, no Cassino, a Lísia Soares, que fazia-se íntima com ela, e desejava ardentemente vê-la casada, dirigiu-lhe um gracejo acerca do Alfredo Moreira, rapaz elegante que chegara recentemente da Europa:

– É um moço muito distinto, respondeu Aurélia sorrindo; vale bem como noivo cem contos de réis; mas eu tenho dinheiro para pagar um marido de maior preço, Lísia; não me contento com esse.

[...]

Os adoradores de Aurélia sabiam, pois ela não fazia mistério, do preço de sua cotação no rol da moça; e longe de se agastarem com a franqueza, divertiam-se com o jogo que muitas vezes resultava do ágio de suas ações naquela empresa nupcial.

[...]

ALENCAR, José de. *Senhora*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2026>. Acesso em: 20 maio 2013.

O texto que o material didático traz em contraposição à ideia da submissão feminina, difundida na canção, é um fragmento do romance *Senhora*, de José de Alencar. Apesar de a protagonista do romance ser uma mulher, a obra foi produzida por um homem, que imprime em sua produção literária uma impressão própria do universo feminino.

Durante a narrativa, Aurélia Camargo pode ser entendida apenas como uma mulher vingativa e amarga, que em virtude do abandono sofrido por seu amado, começa a adotar uma postura semelhante àquela observada nos homens, visto que Aurélia tenta uma passagem à

impessoalidade e a frieza do universo masculino. Acreditamos, como afirma Rosiska Darcy de Oliveira (2012 [1991]), que as mulheres tentaram a passagem da fronteira do mundo dos homens, arrastando, escondidas, as raízes plantadas em casa (2012 [1991] p.13). Assim fizeram entre dois mundos, compatibilizando estilos de vida e modos de comunicação diferentes recebendo da sociedade uma ordem esquizofrenizante: seja homem e seja mulher (OLIVEIRA, 2012 [1991], p.13).

Aurélia perde o encantamento pela instituição matrimonial, tratando os homens como mercadorias, ainda que isso a faça sofrer, pois carrega consigo o peso da rejeição do homem que ela amava.

Numa *Situação de Aprendizagem* que busca refletir sobre machismo e o feminismo, só são apresentados aos(as) alunos(as) textos de autoria masculina, onde perpassam os vieses ideológicos de uma sociedade opressora e patriarcal; a própria confecção dessa *Situação de Aprendizagem* mostra a limitação social de não deixarem à cargo das mulheres o papel de falarem sobre si mesmas, valorizando suas subjetividades e vivências. Os porta-vozes das mulheres são, nessa *Situação de Aprendizagem*, escritores do sexo masculino.

Após a apresentação de um trecho do romance *Senhora*, de José de Alencar, a *Situação de Aprendizagem* traz um breve resumo da obra:



APRENDENDO A APRENDER

Conheça melhor a obra

***Senhora*, de 1875, é uma das últimas produções de José de Alencar**

Aurélia Camargo está noiva de Fernando Seixas, que a troca por Adelaide Amaral, com dote (dinheiro) melhor, para, desse modo, sanar algumas dívidas de família. A inesperada morte de um avô milionário faz de Aurélia uma das mais ricas e cortejadas moças do Rio de Janeiro.

Aurélia oferece a Seixas um dote de cem contos de réis (elevada quantia de dinheiro na época), sem, contudo, revelar-lhe a identidade da noiva. Seixas aceita e, mais tarde, fica feliz ao saber que se casará com ela. Na noite de núpcias, no entanto, Aurélia repudia e humilha seu marido, impondo-lhe regras de convivência conjugal: em casa serão dois estranhos; para a sociedade fingirão a felicidade. Seixas submete-se às determinações de sua senhora, mas cai em si, readquire seu orgulho e põe-se a trabalhar duro para reunir o dinheiro necessário a seu resgate. No final, devolve o dote a Aurélia e ela lhe mostra o testamento que fez no dia do casamento, nomeando-o seu herdeiro universal. É a prova de seu amor. Estão ambos redimidos de seus erros. O casal pode, agora, amar-se.

Após trabalhar com um breve resumo do romance, o *Caderno do(a) Aluno(a)* apresenta uma sequência de exercícios de interpretação textual:

1. Compare no caderno as personagens Amélia e Aurélia: Quais são as semelhanças e diferenças?
2. Transcreva no caderno o trecho do texto de José de Alencar que se relaciona com o seguinte comentário:

A indignação de Aurélia para com a sociedade leva-a à arrogância e ao desprezo, refletidos no processo de desmascaramento de uma sociedade que não lhe conferiu o respeito e admiração de que se julgava merecedora.

3. Com base no texto que você leu, assinale a alternativa que melhor retrata a personagem Aurélia:
 - a) trata-se de uma mulher à frente de seu tempo. Contrapondo-se às mulheres do século XIX, frágeis, recatadas e submissas, Aurélia é uma personagem atípica que luta por seus objetivos.
 - b) é uma personagem invejosa que só tem um objetivo: comprar seu amor, tirando-o da mulher amada e comprando-o com seu dinheiro.
 - c) as mulheres no Brasil Colônia, especialmente as que não tinham herança, eram vistas como caçadoras de ascensão social por meio do casamento. Aurélia, sendo pobre na juventude, mas inteligente, sabia o valor de um marido rico.
 - d) uma qualidade de Aurélia é o sentimentalismo com que trata de seu projeto de casamento, procurando o marido ideal, com maior valor, o que ainda vemos nos dias de hoje.

O fragmento mostra a fúria de Aurélia Camargo diante do interesse demonstrado pela sociedade da época. Aurélia sabia que seu valor era oriundo da posição social que ocupava. No final do romance ela se casa com Fernando Seixas, isso mostra a necessidade da figura masculina ao seu lado, demonstrando que o destino da mulher sempre está atrelado ao homem. É solicitado ao(à) aluno(a) que estabeleça uma comparação entre Amélia e Aurélia Camargo. Apesar de as duas diferirem em relação à condição financeira, ambas encontram seus universos pautados nas influências masculinas, seja Amélia, que vive em função do seu homem, seja Aurélia, que se revolta contra a sua condição devido ao fato de ter sido rejeitada pelo homem que amava. O ponto de convergência é sempre a influência masculina na existência feminina.

Além dos exercícios voltados para a reflexão acerca dos textos apresentados, a proposta desta unidade da apostila trabalha com o conceito de romance, propondo também uma atividade sobre este gênero textual:

4. *Senhora*, de José de Alencar, é um romance. Preencha os espaços a seguir para completar o conceito de romance:

literatura – opinião – artigo – gênero – ligação – relações – popular – social – restrito –
narrativos – biografia – ficção – análise – sociedade – economia

Observe que há mais palavras no quadro do que espaços no texto.

O romance é o _____ mais conhecido da _____. Nele, dá-se maior atenção aos elementos _____, como personagens principais e secundárias, espaço, tempo etc., aparecendo questões como a _____ psicológica das personagens e suas _____ estabelecidas com o mundo. Especialmente de origem _____, acompanhou o percurso das tendências literárias, traçando um quadro de análise da _____ em geral.

Ao fim de uma sequência de atividades e fragmentos textuais, as Sequências Didáticas trazem atividades a serem realizadas como “Lição de Casa”, como segue no exemplo abaixo:



LIÇÃO DE CASA



1. Pesquise outras músicas que tenham a mulher como tema principal, com diferentes imagens sobre ela. Traga-as na próxima aula. O professor abrirá um espaço para você mostrar o que encontrou e discutir os pontos de vista.
2. Procure um poema de Álvares de Azevedo e outro de Castro Alves com o tema *mulher*. Selecione, com seus colegas, os textos que serão posteriormente usados na classe, sob orientação do professor.

A “Lição de Casa” trabalha com conteúdos aprendidos pelos(as) estudantes nesta *Situação de Aprendizagem*, e também em outras *Situações* anteriores. A apresentação das obras de Álvares de Azevedo e Castro Alves foram trabalhadas em unidades anteriores desta mesma apostila.

Solicita-se que os(as) estudantes procurem nas produções de Castro Alves e de Álvares de Azevedo poemas cuja temática relacione-se à mulher, a fim de estabelecerem comparações entre a figura feminina na produção de um e de outro autor das diferentes fases da poesia romântica no país.

É interessante notarmos que o material pede para que os(as) estudantes trabalhem com análise crítica das obras de dois poetas românticos, mas não solicitam que se faça uma análise comparada com relação às escritas genuinamente femininas. É como se a mulher existisse unicamente a partir da visão e percepção que os homens possuem dela, desse modo, a mulher não passará de uma “invenção” da sociedade patriarcal.

Há também exercícios e pequenos tópicos destinados ao ensinamento de conteúdos gramaticais, como é o caso da atividade a seguir:

Uma palavra por outra

Podemos trocar uma palavra por outra não porque elas sejam sinônimas, mas quando queremos reforçar uma imagem. Veja: “Fernando se casou com a Gisele Bündchen do escritório”.

1. O que o nome *Gisele Bündchen* representa? Ou seja, o enunciado diz que ele realmente se casou com ela? Explique no caderno.



APRENDENDO A APRENDER

A **metonímia** é uma figura de linguagem que ocorre somente com o substantivo. Esse efeito é obtido quando uma palavra que designa certa realidade, no caso, *bela, beleza, perfeição*, é trocada por outra que denota uma realidade diferente, mas com a qual pode associar-se por meio do sentido. No exemplo, *Gisele Bündchen* representa todas as mulheres bonitas.

2. Seguindo a linha de raciocínio do quadro anterior, que visão de mundo é revelada na frase *Minha tia é uma Amélia*? Responda no caderno.
3. Identifique e explique as metonímias que aparecem nas frases a seguir:
 - a) Ouvi Arnaldo Antunes com atenção.
 - b) Ela tomou dois copos assim que chegou.
 - c) Precisamos de cabeças inteligentes neste país!
 - d) Leu José de Alencar, embora não fosse fácil.
 - e) Com muito suor, conseguiu comprar sua casa.

Observamos que os exercícios de ordem gramatical são interseccionados com os textos da *Situação de Aprendizagem*. Na grande maioria das *Situações de Aprendizagem*, há uma proposta de produção textual:

Produção escrita

A mulher, entre Aurélia e Amélia

1. Em dupla, escolham um dos poemas de Álvares de Azevedo ou Castro Alves selecionados na seção “Lição de casa” da página 104 para fazer o próximo exercício.

Vocês vão elaborar um texto expositivo comparando esse poema com a letra da música *Ai, que saudades da Amélia*, de Ataulfo Alves e Mário Lago, ou com o trecho examinado de *Senhora*, de José de Alencar. O texto expositivo aprofunda informações sobre um tema específico, que deve ser identificado com clareza pelo leitor; contudo, o texto expositivo *não* tem como função defender um ponto de vista ou uma tese. Para criar um bom texto, é preciso seguir conscientemente algumas orientações. As características de um texto expositivo são assim definidas:

- enfoque objetivo: evitar adjetivos desnecessários;
- clareza: preferência por períodos curtos e em ordem direta (sujeito + verbo + complementos ou predicativos);
- predomínio do verbo no Presente do Indicativo, com valor atemporal.

Outra característica fundamental do texto expositivo é que ele seja compreensível para o leitor a que se destina. Para isso, é importante fazer claro uso de:

- descrições específicas;
- definições informativas e objetivas;
- comparações entre diferentes conceitos.

Em seu texto expositivo devem constar o perfil de mulher no poema *Ai, que saudades da Amélia* ou em *Senhora*, e as semelhanças e diferenças no modo como a mulher é apresentada ao leitor. O texto deve compor-se de no mínimo quatro parágrafos: introdução, desenvolvimento (dois parágrafos) e conclusão.

2. Preencham o seguinte esquema para que vocês se orientem na construção da ideia que desenvolverão em seu texto:

| | |
|---|--|
| Perfil de mulher no texto escolhido | |
| Perfil de mulher em <i>Ai, que saudades da Amélia</i> ou em <i>Senhora</i> | |
| Semelhanças | |
| Diferenças | |

3. Agora é o momento de planejar seu texto. Elaborem no caderno o projeto a seguir, esboçando o que pretendem escrever nas três partes em que se divide o texto: introdução, desenvolvimento e conclusão.



Introdução

Função: apresentar o tema ao leitor.

- Em que leitor estou pensando?
- Por que ele se interessaria por esse tema?
- O que devo destacar?

A reflexão sobre essas questões serve de orientação a respeito da mensagem a ser transmitida ao leitor. O resultado é o primeiro parágrafo do texto. Nele, vocês devem identificar claramente os textos que serão estudados.



Desenvolvimento

Função: estabelecer as diferenças e semelhanças entre os dois textos.

- Primeiro parágrafo do desenvolvimento: características da mulher no poema escolhido.
- Segundo parágrafo do desenvolvimento: características da mulher em *Ai, que saudades da Amélia* ou em *Senhora*.



Conclusão

Função: sintetizar a ideia-chave do texto.

- Apresentar no último parágrafo as semelhanças e diferenças entre o poema escolhido e a música.

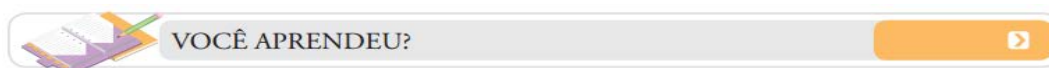
4. Finalizado o projeto, escrevam o texto em uma folha separada.

Para verificar se o texto está com boa qualidade, troquem-no com o de outra dupla, procurando formas de melhorar a qualidade de ambos os textos: o de vocês e o de seus colegas. A seguir, entreguem-no para a análise do professor. Tanto o professor como vocês devem se guiar pelo seguinte quadro:

| Critérios | Nossa opinião | | Opinião do professor | |
|---|---------------|------------------|----------------------|------------------|
| | Está o.k. | Precisa melhorar | Está o.k. | Precisa melhorar |
| Adequação entre título e texto | | | | |
| Presença de contextualização | | | | |
| Uso adequado da norma-padrão da língua portuguesa | | | | |
| Informação apropriada e suficiente | | | | |
| Exemplos esclarecedores | | | | |

A temática da produção textual acompanha a proposta temática da *Situação de Aprendizagem*; a apostila dá as coordenadas aos(as) alunos(as), apresenta um quadro cuja função é a organização das ideias que serão trabalhadas no texto. Há também recomendações sobre aspectos que os(as) estudantes não devem se esquecer ao confeccionarem seus textos, além de uma tabela de verificação do aprendizado, a ser socializada com outras duplas e com o(a) professor(a).

Ao final de cada sequência didática, os(as) alunos(as) são convidados a refletirem sobre o avanço de suas aprendizagens através de exercícios de fixação e análise do conteúdo aprendido:



Com base no conteúdo estudado, complete o seguinte diálogo de internet entre Gil e Paulo:

Gil diz: Naum tendi nada da aula de hj de ptg. Esse lance de mulher ideal... Mó confuso!

Paulo diz: Nada, Gil! Eh simples! Primeiro que não é mulher ideal o que estudamos. O que vimos é o papel da mulher na _____, reproduzido tanto nas artes plásticas, na música e até na _____.

Gil diz: Tah! E dae?

Paulo diz: Isso significa que é uma imagem social refletida na cultura de um povo.

Gil diz: E o que isso tem a ver com aula de português?

Paulo diz: _____

Gil diz: Legaw, Paulo. Brigadão. Agora fiko bem + claro.

Apesar do legítimo esforço na abordagem feminista, cabe a nós o questionamento: quais seriam os conhecimentos e informações dos(as) docentes acerca do tema, para problematizá-los aos(as) alunos(as)?

Basicamente todas as *Situações de Aprendizagem*¹¹ seguem o mesmo modelo. Escolhemos esta sequência didática pelo fato de ela conter relações com o tema por nós estudado. Optamos por esta descrição detalhada para que aqueles(as) interlocutores(as) que não tiverem acesso imediato aos materiais por nós analisados, possam ter um parâmetro do modo como os textos e os exercícios não apresentados nas apostilas. A seguir realizaremos o mesmo procedimento com o material de apoio voltado ao(à) professor(a).

¹¹ Para situar melhor nossos(as) interlocutores(as) colocamos em anexo esta *Situação de Aprendizagem* na íntegra em anexo.

1.3 Caderno do(a) Professor(a) de Língua Portuguesa: orientações pedagógicas

O material destinado aos(às) professores(as) apresenta-se de modo muito semelhante àquele destinado aos(às) alunos(as). Os livros do(a) professor(a) também são semestrais, sendo dois volumes ao ano. A divisão interna é realizada de modo semelhante aos materiais dos(as) estudantes, separadas cada sequência didática por uma *Situação de Aprendizagem*:

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 10 EU GOSTO DA MULHER...

Após o título, o material introduz orientações de trabalho e o objetivo central da *Situação de Aprendizagem*, bem como um quadro apresentando os conteúdos e temas, as competências e habilidades, e as sugestões de avaliação:

Propomos uma análise do discurso machista na linguagem em seu uso cotidiano. Aprofundamo-nos nas possibilidades oferecidas pela letra de música. Retornamos, mais uma vez, também ao “projeto de texto”, vi-

sando a que o aluno o incorpore como parte integrante de sua prática de escrita. Desenvolvemos estratégias de formação do leitor do romance, particularmente do romance pertencente ao Romantismo.

Conteúdos e temas: análise estilística – advérbio e metonímia; valores sociais e culturais no texto; estrutura do projeto de texto.

Competências e habilidades: localizar informações relevantes do texto para solucionar determinado problema apresentado; comparar um mesmo tema em textos de épocas diferentes; reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação; reconhecer a letra de música como fator de promoção (ou degradação) dos direitos e valores humanos; compreender a literatura como sistema social em que se concretizam valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Sugestão de avaliação: produção de texto argumentativo comparativo; resolução de exercícios e atividades-problema; discussão oral.

O material docente apresenta também o modo como os(as) professores(as) devem conduzir as discussões no processo de sondagem dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as):

Sondagem

Professor, o objetivo deste exercício é conhecer o que seus alunos já sabem sobre o tema “linguagem e feminino”. Este é um momento de atenção, em que você escuta os seus alunos e estes, uns aos outros. É também a ocasião de diagnosticar as habilidades que se pretende desenvolver: O que eles já conhecem? Quais as necessidades mais urgentes?

Discuta, em classe, a personalidade da “Amélia” (da música *Ai, que saudades da Amélia*). Compare-a com a de Aurélia, como apresentada por José de Alencar no trecho a seguir (procurem semelhanças e diferenças).

O material traz também um roteiro sistematizado para a aplicação da *Situação de Aprendizagem*:

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 10

► **Análise estilística: advérbio e metonímia**

Apresentar os elementos estruturais da língua portuguesa que criam um substrato para a compreensão ideológica dos usos da linguagem.

► **Valores sociais e culturais no texto**

Analisar com os alunos o tecido verbal e a

construção de ideologias. Revelar para eles as diferentes maneiras de ver o mundo por meio das construções linguísticas presentes no cotidiano, usando como exemplo a condição da mulher na sociedade retratada pela linguagem.

► **Estrutura do projeto de texto**

Desenvolver com os alunos o projeto de texto como momento de o indivíduo construir a sua autoria e enfatizar sua importância no cotidiano escolar.

Este roteiro pode ser utilizado pelo(a) docente como uma orientação para que todos os conteúdos/temas e competências e habilidades sejam contemplados, sem que nenhum item fique para trás. Outro item presente apenas no material de apoio é a seção “Para você, professor!”, cuja função é fornecer algumas reflexões relevantes para pensar o tema trabalhado na Situação de Aprendizagem, guiando os(as) alunos(as) à compreensão mais aprofundada da temática trabalhada:

Para você, professor!

Destaque a visão de mundo revelada pelas metonímias no seu uso cotidiano: ao reduzir o ideal de mulher a Gisele Bündchen, que visão de mulher se revela a mais importante? A que reduzimos a capacidade feminina de pensar, criar, sentir? A sociedade atual ainda carrega a ideia machista da mulher ideal submissa presente na letra de música *Ai, que saudades da Amélia*, mas, de certa forma, piora essa situação ao valorizar não a atitude resignada e altruísta da mulher, mas apenas a sua forma, o seu corpo, como se fosse algo sem sentimentos, emoções ou raciocínio.

Comente, no entanto, a presença de uma visão machista transposta para o universo masculino, revelando a mesma maneira de ver o mundo.

Houve, na elaboração dos enunciados das atividades, a exploração da temática à qual a sequência didática se propôs, neste caso, a mulher. A associação da mulher a um padrão de beleza e feminilidade a mantém presa na lógica machista e a objetifica. O exercício foi proposto, porém a carga ideológica do enunciado não foi levada em consideração. Neste enunciado observamos uma representação hegemônica da figura feminina, associando-a a um padrão de beleza – neste caso ao padrão da modelo Gisele Bündchen – relacionando a feminilidade e a construção da mulher às projeções de padrões estéticos pré-estabelecidos pela mídia.

Neste quadro interpretativo do exercício anterior observamos a reiteração da passividade feminina enquanto característica de prestígio entre as mulheres. Ao afirmarem que ao ser comparada a Gisele Bündchen a mulher recebe um rótulo “pior” do que à infeliz comparação com a Amélia, os(as) autores(as) negam que apesar da sexualização e objetificação excessiva aplicada aos corpos femininos, houveram mudanças positivas na compreensão dos papéis femininos e uma delas é o avanço e a superação da condição de dona de casa passiva subserviente encontrada na figura de Amélia.

A problematização dos autores certamente seria mais coerente se eles situassem sua crítica às duas condições femininas: tanto a de mulher passiva (Amélia), quanto a de mulher objeto (Gisele Bündchen), sem hierarquizar qual das duas acepções é mais negativa. Quando hierarquizam, podemos levar os(as) leitores(as) a interpretação de que os avanços e superações da dependência e da passividade feminina, e por consequência as lutas sociais e políticas feministas, desembocaram na objetificação da mulher, sendo coerente nesta lógica retornar ao período da passividade. O equívoco nesta informação é absurdo pois além de passivas, as mulheres sempre estiveram na condição de objeto dentro da lógica patriarcal.

Além dos itens que acabamos de observar, o *Caderno do(a) Professor(a)*¹² apresenta sugestões de avaliação e reflexões sobre as expectativas de aprendizagem dos(as) estudantes com relação aos conteúdos trabalhados ao longo do semestre. Faremos agora algumas relações dos discursos circunscritos no Currículo do Estado de São Paulo de Língua Portuguesa e Literatura e da importância de pensar neste documento a partir de uma perspectiva teórica que contempla a valorização dos sujeitos, neste caso às mulheres, que ainda sofrem socialmente com os mecanismos de opressão impostos pela sociedade patriarcal.

Após a apresentação da estrutura do material didático e das políticas públicas que contribuíram a sua elaboração faremos, no próximo capítulo, uma exposição das bases teóricas que subsidiaram nossas análises.

¹² Deixaremos também em anexo a *Situação de Aprendizagem 10* do *Caderno do(a) Professor(a)* e do *Caderno do Aluno(a)*.

CAPÍTULO 2- O(S) FEMINISMO(S) ENQUANTO POSSIBILIDADES TEÓRICAS E POLÍTICAS NA EDUCAÇÃO

[...]se a mulher só existisse na ficção escrita pelos homens, poderíamos imaginá-la como uma pessoa da maior importância: muito versátil; heroica e mesquinha; admirável e sórdida; infinitamente bela e medonha ao extremo; tão grande quanto o homem e até maior, para alguns. Mas isso é a mulher na ficção. Na realidade, [...]ela era trancafiada, surrada e atirada no quarto.

Uma criatura muito estranha, complexa, emerge então. Na imaginação, ela é da mais alta importância; em termos práticos, é completamente insignificante. Atravessa a poesia de uma ponta à outra; por pouco está ausente da história. Domina a vida de reis e conquistadores na ficção; na vida real, era escrava de qualquer rapazola cujos pais lhe enfiassem uma aliança no dedo. Algumas das mais inspiradas palavras, alguns dos mais profundos pensamentos saem-lhe dos lábios na literatura; na vida real, mal sabia ler e escrever e era propriedade do marido. (WOOLF, 1990 [1928],p. 55 e 56)

Iniciamos esta seção com uma epígrafe extraída do ensaio *Um teto todo seu*, de Virginia Woolf, cujo mote é a denúncia da condição feminina tanto na vida real, quanto sua representação no panorama literário dominado pela tradição patriarcal. Segundo Woolf (1990[1928]), o modo como as mulheres são representadas na literatura dos homens, diversas vezes não condiz com o que a mulher “é” na realidade, nem mesmo com o que as mulheres de fato representam na vida dos homens que ora as oprimem, ora em suas páginas, tratam-nas como suas musas inspiradoras (WOOLF, 1990[1928]).

A denúncia de Virginia Woolf (1990[1928]) mostra-se muito contemporânea, apesar de ter sido escrita no final da década de 20. Justificamos, através desta reflexão, a necessidade de desenvolvermos um trabalho voltado para a leitura de um material didático, a partir dos Estudos Feministas, a fim de detectarmos de que modo a mulher é representada, levando os(as) estudantes a perceberem se as opressões de gênero são combatidas ou reforçadas.

Muitas vezes, ao pensarmos no Feminismo como um movimento uno com propósitos e objetivos próprios, cometemos um grave equívoco. Esta ideia foi questionada inicialmente

por muitas feministas negras, e mais adiante por feministas lésbicas, desencadeando debates e rupturas no interior do movimento feminista (LOURO, 2004 [1997], p.45). Utilizamos ao longo da dissertação o termo *Feminismos*, visto que eles são múltiplos e abarcam “diversidades de histórias, de experiências e de reivindicações de muitas (e diferentes) mulheres” (LOURO, 2004 [1997], p.45).

Objetivamos também trabalhar predominantemente com autoras mulheres, ao invés de enfatizarmos trabalhos e teorias críticas que foram criadas e legitimadas numa tradição patriarcal androcêntrica. Acreditamos na afirmativa de Elaine Showalter (1994) de que:

[...] ‘teoria crítica masculina’ é um conceito de criatividade, história literária ou interpretação literária baseado inteiramente na experiência masculina e apresentado como universal. Enquanto buscarmos modelos androcêntricos para nossos princípios mais básicos – mesmo se os revisarmos adicionando o quadro de referência feminista - , não estaremos aprendendo nada de novo. E enquanto o processo é tão unilateral – quanto os críticos masculinos vangloriam-se de sua ignorância em relação à crítica feminista – é desanimador encontrar críticas feministas ainda ansiosas pela aprovação dos *whitefathers* (mentores intelectuais homens da cultura branca) que não irão ouvir ou responder (SHOWALTER, 1994, p.28) .

Conhecemos e compreendemos a importância e as contribuições históricas e teóricas dos inúmeros filósofos, sociólogos e críticos literários no panorama da construção do conhecimento, não estamos negando-lhes a devida importância. Porém, a academia se farta de trabalhos e pesquisas baseadas em suas teorizações. O que pretendemos com este trabalho vai além da reafirmação desta ou daquela teoria consagrada pelo cânon; queremos evidenciar a riqueza da fortuna crítica produzida por mulheres, colocando-as como protagonistas da produção científica.

Após a justificação de nossas escolhas teóricas, dividiremos este capítulo em quatro seções, explicando cada uma delas a seguir:

- 1 Breve trajetória do(s) Feminismo(s) no Ocidente:** tem como finalidade situar nossos(as) interlocutores(as) quanto ao percurso histórico e os movimentos, tensões e evoluções ocorridas no interior do(s) movimento(s) feministas.
- 2 Gênero enquanto categoria analítica:** tem por objetivo apresentar o conceito de gênero como categoria analítica pautado nos escritos de Joan Scott (1995) e Judith Butler (2014 [2003]).

- 3 Crítica literária feminista e ginocrítica: ampliando possibilidades de compreensão da obra literária:** tem como intento mostrar a importância das correntes críticas feministas como possibilidade de interpretação literária engendradas em uma sociedade patriarcal e androcêntrica.
- 4 O(s) Feminismo(s) enquanto possibilidade metodológica transgressora:** nesta seção temos como propósito discorrer sobre a potência do feminismo enquanto crítica aos “fazer científicos” tradicionais, bem como a divisão das categorias de análise elaboradas no capítulo 3. Optamos pela divisão em categorias, pois muitos estereótipos aparecem de modo recorrente no material analisado nos *Cadernos do(a) Aluno(a) de Língua Portuguesa e Literatura*.

Nas três primeiras seções deste capítulo, procuramos ser sucintas, visto que existem inúmeros trabalhos acadêmicos, assim como escritos cuja finalidade é estudar as questões históricas do(s) feminismo(s), a crítica literária feminista e a ginocrítica como possibilidade de ferramenta crítica no domínio literário e o gênero como categoria analítica.

2.1 Breve trajetória do(s) Feminismo(s) no Ocidente

Em diversas épocas, inúmeros movimentos isolados ou coletivos buscaram combater a opressão feminina, porém quando pensamos no feminismo como um movimento social organizado, retomamos nosso imaginário ao Ocidente do século XIX (LOURO, 2004 [1997], p.14). Algumas mulheres que buscaram a liberdade ou transgrediram as normas impostas no Ocidente patriarcal foram severamente massacradas e punidas. A título de exemplo, podemos mencionar personalidades isoladas como Olympia de Gouges¹³ e Joana d’Arc¹⁴, ou citarmos verdadeiros assassinatos em massa, como a caça às bruxas na Europa Medieval, ou a morte de

¹³ Olympia de Gouges: “Quando a monarquia francesa foi destronada, após a Revolução de 1789, as novas cidadãs foram reivindicar os seus direitos junto à Assembleia do Povo. Elas redigiram a Declaração dos Direitos da Mulher, e quando sua autora, Olympia de Gouges, foi apresentá-la à Assembleia, os deputados do povo negaram-lhe a concessão. Olympia de Gouges, junto com Mme. Roland, foi decapitada pouco tempo depois, durante o Terror, por suas tendências moderadas. (MURARO, 2001, p.128)”

¹⁴ Joana d’Arc: “Apesar de ter salvo a França do jugo dos ingleses, ela foi queimada viva simplesmente porque ousava usar roupas masculinas para conduzir os exércitos do seu país à vitória. Os homens, todos eles, do mais pobre ao mais poderoso, não podiam suportar o fato de uma mulher conduzida por um ideal de justiça pudesse competir com eles e desestabilizar as suas regras de conduta, mesmo que fosse para vencer. (MURARO, 2001, p.113)”

cento e cinquenta operárias¹⁵ em 08 de março de 1908 na cidade de Nova York (MURARO, 2001, p.134).

No final do século XIX os movimentos feministas de contestação ganharam uma visibilidade ainda maior, seu ápice foi a reivindicação do direito ao voto feminino, período denominado “sufragismo”, reconhecido posteriormente como a “primeira onda” do feminismo (LOURO, 2004 [1997], p.15). O movimento sufragista estruturou-se na Inglaterra, França, Estados Unidos e Espanha, estendendo-se depois a outros países do Ocidente (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 649). As demandas da “primeira onda” feminista ligavam-se aos interesses das mulheres brancas, de classe média. Estas reivindicavam oportunidades de estudo e ascensão a determinadas profissões, questionavam a organização familiar, etc. Com o passar dos anos e a conquista de muitos destes espaços, ocorreu uma certa acomodação nos movimentos contestatórios (LOURO, 2004 [1997], p.15).

Apenas na “segunda onda” do feminismo, iniciada no final da década de 1960, o movimento se ocupará de modo mais intenso, das formulações propriamente teóricas ao invés de focar-se apenas em assuntos sociais e políticos (LOURO, 2004 [1997], p.15). Durante a “segunda onda”, os debates entre estudiosas e militantes feministas e seus(as) críticos(as) problematizaram e voltaram suas atenções ao conceito de gênero (LOURO, 2004 [1997], p.15).

Na “segunda onda” feminista, as americanas destacavam as opressões patriarcais com a intenção de obterem a igualdade entre os sexos, já as feministas francesas debruçavam-se sobre a valorização das diferenças entre homens e mulheres, especificando e visibilizando as vivências e experiências femininas que até então eram tidas como inferiores (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 649). Neste contexto, surgiram as denominações: “feminismo da igualdade” e “feminismo da diferença”; a primeira tendência volta-se para a busca da igualdade entre sexos, enquanto a segunda foca-se nas diferenças e na alteridade (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 649).

Apesar de possuir diferentes tendências, os Estudos Feministas seguem um percurso intelectual comum, os femininos opõem-se à preponderância do universo patriarcal e androcêntrico dos saberes dominantes, buscando problematizar a rigidez promovida pelo pensamento binário do masculino e do feminino, que toma sempre a masculinidade como superior e universal. Deste modo, várias concepções foram formuladas com a finalidade de

¹⁵ “No dia 8 de março de 1908, foram queimadas vivas cento e cinquenta mulheres, trancadas por seus patrões dentro de uma fábrica por reivindicarem melhores salários e menor jornada de trabalho. (MURARO, 2001, p.134)”

denunciar as perversas organizações sociais nas quais os sujeitos eram hierarquizados de acordo com seu pertencimento a um determinado sexo biológico, cuja formulação se encontra relacionada às construções culturais e históricas (DESCARRIES, 2000, p 10).

Francine Descarries (2000) descreve três distintas correntes que constituem um *corpus* teórico sobre o qual transitam os estudos feministas. Segundo a teórica, estas três tendências distintas são atualmente revisitadas pelas polêmicas em torno de conceitos de gênero, identidade feminina, relações de poder, bem como sobre as diferenças ou a universalidade (2000, p.13).

A primeira corrente teórica, denominada feminismo igualitário universalista, foi responsável por liberar o ressurgimento do movimento feminista nos anos de 1960; esta corrente adotou discussões acerca da questão das mulheres e do seu acesso aos espaços públicos (DESCARRIES, 2000, p 13). O Feminismo Igualitário é herdeiro da tradição das feministas sufragistas e dos movimentos antirracistas americanos, esta tendência reivindicava a igualdade de direitos a todas as mulheres, voltando-se principalmente à ação (DESCARRIES, 2000, p 15). As feministas igualitárias acreditavam que, as condições discriminatórias às quais as mulheres eram submetidas, nos espaços de atuação social e política, eram o principal motivo de preconceitos e conflitos entre homens e mulheres (DESCARRIES, 2000, p 15). A proposta do Feminismo Igualitário é romper com as divisões dos papéis rígidos de gênero, colocando as meninas/mulheres em contato com os “locais de saber e de poder econômico ou político (DESCARRIES, 2000, p 15).”

A segunda corrente, intitulada Feminismo Radical, surgiu na década de 1970, com a proposta de realizar uma leitura feminista das relações de dominação existentes entre os gêneros. O Feminismo Radical tem suas atenções focadas de modo intenso no sistema patriarcal e sexista; diferentemente do Feminismo Igualitário, que se preocupava com os “anacronismos e defeitos” de um sistema a ser aperfeiçoado buscando apenas os “papéis” que até então eram negados às mulheres. As Radicais reivindicavam a abolição das instituições androcêntricas e patriarcais, que, segundo elas, justificava através de um determinismo biológico a gênese das opressões sofridas pelas mulheres (DESCARRIES, 2000, p 17). A denominação “radical” é oriunda de “raízes”, visto que essa tendência feminista buscava identificar os mecanismos que fabricavam as desigualdades entre gêneros (DESCARRIES, 2000, p 17).

Por fim, citaremos a terceira corrente, denominada Feminismo da Feminitude (*fémelleité*), que se desenvolve de modo paralelo às tendências do feminismo Igualitário e

Radical. Esta corrente tem seu surgimento durante a década de 80, buscando a revalorização de experiências concretas ou simbólicas do universo feminino, dimensões privadas das vivências das mulheres como: maternidade, relações íntimas, educação e cuidados com a infância começam a ser analisadas a partir de expressões éticas e estéticas (DESCARRIES, 2000, p 14). Esta corrente teórica busca a valorização da maternidade apropriando-lhe o espaço identitário próprio das mulheres, reconhecendo uma ética e estética femininas em contraposição às lógicas patriarcais tecnicista produtivistas (DESCARRIES, 2000, p 18)¹⁶. Deste modo, o feminismo não pode ser entendido como a supremacia do feminino sobre o masculino. A corrente teórica e política feminista busca revelar a posição social das mulheres a fim de romper com a ideologia patriarcal que as oprime (GAZZANA, 1995, p.125).

Buscamos, neste item do trabalho, situar nossos interlocutores quanto aos distintos pensamentos que nortearam os Estudos Feministas, desde seu surgimento, até a contemporaneidade. Julgamos oportuno esclarecer que não privilegiamos esta ou aquela tendência do pensamento feminista, ao contrário, buscamos trabalhar com uma leitura híbrida, pois acreditamos que cada uma destas correntes é importante na compreensão do panorama geral do movimento feminista, cada uma a sua maneira, e com as suas contribuições oferece potentes subsídios de análise ao material proposto.

2.2 Gênero enquanto categoria analítica

É no campo social que se constroem e se reproduzem as relações díspares entre os sujeitos, e não nas diferenças biológicas, como se acreditou por muito tempo; mesmo as diferenças biológicas são frutos de arranjos discursivos, bem como a própria ciência (LOURO, 2004 [1997], p.22). Assim sendo, as relações de gênero configuram-se de modos distintos, não só através de fatores históricos ou sociais, mas também por intermédio das diversidades étnicas, religiosas, de classe, etc. (LOURO, 2004 [1997], p.22).

¹⁶Utilizamos predominantemente o artigo “*Teorias Feministas: libertação e solidariedade no plural*”, de Francine Descarries, pois vemos nesta obra uma leitura abrangente dos significados de cada etapa do pensamento feminista. Citamos sua obra de modo sucinto, porém recorrente, visto que objetivamos demonstrar que todas as informações teóricas contidas neste trabalho partem de bases teóricas sólidas e consistentes dentro do arcabouço teórico com o qual nos guiaremos em nossas problematizações.

Em vista disso, julgamos importante explicitar as duas concepções de gênero, consideradas por nós mais relevantes, a fim de subsidiar nossas reflexões teóricas pautadas em Joan Scott e Judith Butler.

Joan Wallach Scott (1995), em seu famoso ensaio “*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*”, explica que o termo gênero foi utilizado recentemente pelas feministas americanas que queriam enfatizar o caráter social baseado nas distinções biológicas do sexo; o gênero indica, para estas feministas, a ruptura com o determinismo biológico implicado em termos como sexo ou diferença sexual (1995 [1986], p.72).

Joan Scott considera gênero como um construto histórico e social das diferenças observadas entre pessoas cujos sexos biológicos são distintos. Esta construção realizada e reforçada durante muito tempo, tem como finalidade justificar e dar sentido às relações de poder e opressão ocorridas entre homens e mulheres:

Além disso, o termo “gênero” também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos. Seu uso rejeita explicitamente explicações biológicas como aquelas que encontram um denominador comum, para diversas formas de subordinação feminina, nos fatos de que as mulheres têm a capacidade para dar à luz e de que os homens têm uma força muscular superior. Em vez disso, o termo “gênero” torna-se uma forma de indicar “construções culturais” - a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo esta definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, gênero tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens. (SCOTT, 1995 [1986], p.72)

Para Scott (1995 [1986]), gênero constitui-se em uma categoria social, utilizada para justificar e dar sentido aos papéis desempenhados pelos corpos sexuados. A historiadora também enfatiza que as relações entre os sexos são apenas sociais, porém, o termo gênero, por si só, não explicita as razões históricas que constroem as relações de desigualdade. Deste modo, se estas razões não forem questionadas e desconstruídas, não haverá uma mudança significativa no panorama da opressão.

Joan Scott (1995 [1986]) considera que as violências e dominações provocadas no âmbito do gênero não devem ser compreendidas de modo naturalizado, visto que, ao longo de toda a história, e em diferentes culturas, podemos observar inúmeros movimentos de resistência que buscam romper com essa lógica; estas frentes de resistência acabam por ser silenciadas dos processos históricos, das artes e da literatura, de acordo com os interesses

patriarcais. O gênero é, portanto, “um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado (SCOTT, 1995 [1986] p.88)”.

Outra reflexão acerca do conceito *gênero* que nos chamou bastante atenção, foi realizada pela teórica Judith Butler, na obra “*Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*”. Butler (2003) explica que se os gêneros são as inscrições culturais feitas nos corpos sexuados de homens e mulheres, não se pode dizer que estes gêneros são estáveis, por isso, os termos sexo e gênero remeteriam a uma descontinuidade radical, visto que o sexo é oriundo da materialidade anatômica, e o gênero é uma construção social (2014 [2003], p.24). Além disso, Butler ainda acrescenta:

Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de 'homens' aplique-se exclusivamente aos corpos masculinos, ou que o termo 'mulheres' interprete somente corpos femininos. Além disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição [...], não há razão para supor que os gêneros também devam aparecer em número de dois. A hipótese de um sistema binário dos gêneros encerra implicitamente a crença numa relação mimética entre gênero e sexo, na qual o gênero reflete o sexo ou é por ele restrito (BUTLER, 2014 [2003], p.24).

Nesta leitura sobre a utilidade do termo gênero, Butler (2003) considera que *sexo* e *gênero* podem não passar de um sinônimo, visto que, se considerarmos *gênero* necessariamente como uma construção cultural, não existiriam somente dois que descrevessem ‘apenas’ comportamentos masculinos e femininos, mas sim uma porção de outras configurações culturais possíveis. Butler (2003) ainda assegura que, nesta razão, não passaria o *gênero* de uma “superfície politicamente neutra”, sobre a qual a cultura é inscrita:

Se o sexo é, ele próprio, uma categoria tomada em seu gênero, não faz sentido definir o gênero como a interpretação cultural do sexo. O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado (uma concepção jurídica); tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual 'a natureza sexuada' ou 'um sexo natural' é produzido e estabelecido como 'pré-discursivo', anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra sobre a qual age a cultura (BUTLER, 2014 [2003], p.25).

As problematizações de Butler (2003) e Scott (1995), no nosso ponto de vista, mostram-se bastante contundentes e, através delas, justificamos a escolha do gênero como categoria analítica no nosso trabalho. Logicamente, focamos nossa análise na inscrição dos

corpos e performances femininas e acreditamos que outro estudo de igual importância seria uma análise atenta e detalhada das masculinidades presentes no material por nós analisado. Optamos apenas pela análise das figuras femininas por questões de limitação temporal e teórica, mas pensamos que, instigados(as) pelas reflexões feitas até aqui, poderíamos nós, e nossos(as) interlocutores(as) questionarmos também os arquétipos masculinos presentes no *corpus* desta pesquisa.

2.3 Crítica literária feminista e ginocrítica: ampliando possibilidades de compreensão da obra literária

Tanto a história da humanidade, quanto a história literária, legitimadas pela escrita e ensinadas até os dias atuais na sociedade ocidental moderna, contam com inúmeros heróis e homens brilhantes, bem como escritores consagrados que são estudados e integrados de modo completo (LEMAIRE, 1994, p. 58). O mesmo não acontece com as mulheres, apesar de elas também atuarem de modo ativo e heroico durante o percurso histórico das civilizações, possuindo um modo peculiar de desenvolverem-se enquanto sujeitos e produzirem artes e literatura; a elas foi-lhes legado o ostracismo e o silenciamento (LEMAIRE, 1994, p. 58).

A situação de invisibilidade feminina é legitimada através do discurso científico propagado pelas ciências, no qual encontramos inúmeras representações masculinas sobre as mulheres, traduzindo-as como o sexo “naturalmente e universalmente” mais frágil; podemos considerar estes discursos como uma forma radical de legitimação do poder patriarcal (LEMAIRE, 1994, p. 58). Além das narrativas masculinas que relegam a mulher ao ostracismo, Ria Lemaire (1994) nos alerta para a política de edição de textos, que parte do pressuposto de que há apenas um tipo de produção literária única, autêntica e verdadeira, que define e acentua o mito da paternidade cultural (1994, p.60).

A criação artística, embasada na tradição estética patriarcal eurocêntrica, apresenta-se como um dom intrinsecamente masculino, essa ideia relaciona-se à ideologia cristã que descreve Deus (masculino) como criador do mundo, nomeando-o através do Verbo; de modo análogo é o processo de criação literária, considerando o autor como um “progenitor de seu texto, um patriarca estético (SCHMIDT, 1995, p.184)”.

Esta significação do processo de criação artística se incumbiu de excluir as mulheres do processo de criação, cabendo a elas o papel secundário de reprodutoras do conhecimento; deste modo a predominância da tradição e da estética patriarcal no processo de criação

colocou a “experiência masculina como paradigma da existência humana nos sistemas simbólicos de representação (SCHMIDT, 1995, p.184)”. Por conta disso, as diferenças que caracterizam as experiências femininas foram neutralizadas, e a representação das mulheres teve sua importância subtraída, já que não conseguia ser visibilizada pelo sistema que privilegiava a produção patriarcal, além de não conquistar o nível de “excelência” atribuído no discurso teórico-crítico da literatura (SCHMIDT, 1995, p.184).

Há pouco tempo, a crítica literária feminista não possuía uma sólida base teórica. Como afirma Elaine Showalter (1994), esta tendência política "era um órfão empírico perdido na tempestade da teoria (1994, p.24)". A leitura feminista ou a crítica feminista é essencialmente uma forma de interpretação textual que qualquer obra literária poderá acomodar ou permitir, é complicado propor uma coerência teórica para uma atividade interpretativa, visto que, tratando-se de um trabalho interpretativo, este será sempre eclético e diversificado (SHOWALTER, 1994, p.26).

A crítica feminista não pode encontrar um passado útil na tradição crítica patriarcal, há muito mais para aprender voltando-se para o estudo da mulher, ao invés de buscar respaldo em estudos literários e culturais formados pelo pensamento androcêntrico. A crítica literária feminista, como assevera Showalter, "deve encontrar seu próprio assunto, seu próprio sistema, sua própria teoria, e sua própria voz (1994, p.29)".

Elaine Showalter (1994) explica ainda que um dos primeiros obstáculos para a consolidação de um quadro teórico que representasse a crítica feminista parte de uma "má vontade de muitas mulheres em limitar ou colocar fronteiras a uma iniciativa expressiva e dinâmica (1994, p.24)".

Uma peculiaridade da crítica literária feminista é a reafirmação da experiência e da subjetividade, enquanto que a crítica científica dominada pelo universo patriarcal lutou sempre para purificar-se do subjetivo (SHOWALTER, 1994, p.25).

Existem duas modalidades de crítica feminista, a primeira delas diz respeito ao sujeito do feminismo como leitora e apresenta uma crítica voltada à investigação sobre imagens e estereótipos das mulheres na literatura, e nesta vertente, as teóricas procuram apresentar as omissões e as imagens falsas sobre as mulheres, bem como a "mulher-signo" nos sistemas semióticos (SHOWALTER, 1994, p.25).

A segunda forma de produção de crítica literária feminista é aquela que se debruça sobre a mulher como escritora, nesta vertente também chamada ginocrítica, há uma dedicação no estudo da história, dos estilos, dos gêneros e estruturas das obras produzidas por mulheres;

busca-se investigar "a psicodinâmica da criatividade feminina; a trajetória da carreira feminina individual ou coletiva; e a evolução e as leis de uma tradição literária de mulheres (SHOWALTER, 1994, p.29)".

O projeto crítico que se pauta na escrita feminina, possibilita a discussão das obras produzidas pelas mulheres reafirmando os seus valores além de identificar o "projeto teórico feminista como analista da diferença (SHOWALTER, 1994, p.31)". Esta crítica feminista trabalha [...] “demonstrando que o que encontramos nas obras dos autores não são, necessariamente, verdades essenciais e universais, mas conflitos pessoais, sexuais, emocionais e de poder (LEMAIRE, 1994, p. 58)”.

Segundo Elaine Showalter (1994), as teorias críticas da escrita das mulheres utilizam-se de "quatro modelos de diferença: biológico, linguístico, psicanalítico e cultural (1994, p.31)". Cada um deles centra seus esforços a fim de diferenciar e definir as qualificações da mulher escritora e dos textos produzidos por ela; cada um desses modelos "representa uma escola da crítica feminista geocêntrica com seus textos estilos e métodos preferidos¹⁷ (SHOWALTER, 1994, p.32)".

Deste modo, compreendemos que, como afirma Angela Arruda (2000), a teoria feminista transita não só nas ciências sociais, mas também em outras áreas do saber, sobretudo nos estudos culturais e literários, onde se desenvolveram de modo muito profícuo (2000, p.120).

2.4 O(s) Feminismo(s) enquanto possibilidade metodológica transgressora

[...], a validade e a legitimidade da pesquisa feminista não repousariam sobre sua objetividade ou neutralidade de seus métodos, mas sim sobre o reconhecimento pela pesquisadora ou pesquisador de sua posição situada e de sua capacidade de reconhecer as dimensões hierarquizadas e institucionalizadas das relações do sexo. (DESCARRIES, 2000, p.19)

Acreditamos, em consonância com a afirmação de Guacira Lopes Louro (2004[1997]), que uma das marcas mais significativas dos Estudos Feministas foi seu caráter político, questionando os padrões de neutralidade e distanciamento que eram até então considerados como condições indispensáveis aos fazeres acadêmicos (2004[1997], p.19). As mulheres

¹⁷ No ensaio “*A Crítica Feminista no Território Selvagem*”, Elaine Showalter detalha cada uma destas quatro tendências da ginocrítica.

foram, por muito tempo, afastadas dos “fazeres” científicos, pois a neutralidade e a racionalidade não eram características atribuídas ao feminino. Associavam-se a elas a emoção e o sentimento, e aos homens a racionalidade e a neutralidade (BEAUVOIR 1980, LOURO 2004, NAVARRO-SWAIN 2000, DESCARRIES 2000).

Pensamos que os *fazeres* acadêmicos foram e ainda são fortemente influenciados pelo universo misógino e androcêntrico; esse fato por si só já confirma a afirmação anterior de que não há padrão de neutralidade nas ciências, e que até pouco tempo, as produções científicas eram feitas quase que exclusivamente “por” e “para” os homens. Sobre este fato, a teórica feminista francesa Francine Descarries (2000) afirma:

Apresentam-se como críticas epistemológicas dos vieses sexistas do saber e de sua pretensa neutralidade; como refutação dos modelos teóricos dominantes, propostas para pensar e dizer as mulheres e suas vidas; como interrogações sobre a condição das mulheres e sua posição na história; como escrita literária para escapar ao fechamento e à exclusão da linguagem androcêntrica; como reflexões políticas engajadas em prol de um ideal democrático e de transformação das instituições sociais que legitimaram e atualizaram, no decorrer do tempo, a construção social e cultural dos sexos (DESCARRIES, 2000, p 11).

Conhecendo este lamentável panorama, julgamos muito importante a utilização de metodologias que rompam com essas práticas excludentes. Adotamos essa perspectiva pois acreditamos que o feminismo não se resume apenas a uma corrente teórica, ele atua também com teor ideológico de identificação política. Este modo feminista de fazer pesquisa, lança-se cada vez mais ao estudo de relatos de vida, fontes iconográficas, diários, textos literários, cartas; as pesquisadoras assumem de modo cada vez mais ousado que suas problemáticas de pesquisa são interessadas, e que estas indagações se originam numa trajetória histórica peculiar, que construiu o lugar social ocupado pelas mulheres tendo estes estudos a pretensão da mudança (LOURO, 2004[1997], p.19).

Reforçamos que nenhuma ciência é desinteressada ou neutra, portanto, a pesquisa feminista é também um trabalho pautado no comprometimento político, que fala a partir de um viés disposto a desconstruir e problematizar o(s) papéis femininos socialmente construídos (LOURO, 2004 [1997], p.143). É importante ressaltarmos, como afirma Bell Hooks (2000), que:

Um dos princípios centrais da pedagogia crítica feminista tem sido a insistência em não reforçar a divisão mente/corpo. Esta é uma das crenças subjacentes que fez dos 'estudos da mulher' um *locus* subversivo na academia. Enquanto os 'estudos da mulher' tem tido, ano após ano, que lutar para serem levados a sério pelos acadêmicos das disciplinas

tradicionais, aquelas de nós que temos estado intimamente engajadas, como estudantes ou professoras, com o pensamento feminista temos reconhecido sempre a legitimidade de uma pedagogia que ousa subverter a divisão mente/corpo e que nos permite ser inteiras na sala de aula e, conseqüentemente, de coração inteiro (HOOKS, 2000, p. 117).

Esclarecermos deste modo, que os matizes da pesquisa feminista baseiam-se também nas crenças, vivências, representações e comportamentos da própria pesquisadora que vos fala – do mesmo modo que outras pesquisas, subsidiadas por outras bases epistemológicas, também carregam os modos de vida e ideologias de seus pesquisadores (LOURO, 2004 [1997], p.154). Não há, nesta perspectiva, pretensões severas de objetividade, ao invés disso, orientamo-nos pelas vivências empíricas dos sujeitos femininos, incluindo-nos neste panorama. Falamos de um lugar do silêncio, e o nosso silenciamento nas artes, na literatura e nas ciências, também denota relevantes evidências que possibilitam aos(às) nossos(as) interlocutores(as) elaborarem suas conclusões e compreensões sobre a problemática desta pesquisa (LOURO, 2004 [1997], p.154).

Concluimos esta seção do trabalho provocando nossos(as) interlocutores(as) à reflexões pautadas numa lógica, que há muito vem desafiando os mecanismos conceitualmente sacralizados na academia. Objetivamos colocar as mulheres como protagonistas deste processo de leitura de um material didático contemporâneo, convocando-lhes a pensar em uma proposta subversiva de observação, e à percepção da necessidade de uma política pedagógica feminista, que busca valorizar estas mulheres há tanto tempo silenciadas.

Optamos por dividir nossas análises em 12 categorias cujas temáticas aparecem com certa frequência no material por nós analisado. As categorias foram elaboradas de acordo com a seguinte divisão de conteúdo: 1. Os estereótipos da fragilidade e passividade feminina; 2. Submissão e objetificação das mulheres; 3. Emoção feminina versus razão masculina; 4. A exaltação da beleza feminina; 5. A imposição patriarcal através da linguagem; 6. Silenciamento da mulher; 7. Depreciação dos papéis femininos em detrimento dos masculinos; 8. Histeria, loucura, maldade e promiscuidade feminina; 9. Violência simbólica e animalização feminina; 10. O matrimônio e as atribuições femininas; 11. A construção da mulher para o patriarcado; 12. Subversão e Agência Feminina: perspectivas e tensões.

Passaremos agora para o terceiro capítulo, que tem como finalidade apresentar as análises realizadas no material. Para dar fluidez ao texto, dividimos nossas análises em categorias, pois muitos elementos se repetem de modo frequente. Para ordenar todos os textos

analisados colocamos no apêndice um quadro com todas as análises, explicitando o local onde o texto se encontra, tal como a categoria de análise na qual ele se enquadra.

CAPÍTULO 3: UMA EDUCAÇÃO FEMINISTA ATRAVÉS DA LITERATURA: ENSAIANDO NOVAS POSSIBILIDADES DE SIGNIFICAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DA FIGURA FEMININA NOS CADERNOS DO(A) ALUNO(A)

Após o conhecimento das técnicas utilizadas para a seleção, análise e catalogação dos textos, a apresentação do material por nós investigado e a contextualização das bases teóricas que subsidiaram as reflexões e problematizações realizadas, destinamos este capítulo à mostra das análises propriamente ditas. Buscamos ordená-las de modo a simplificar a associação das mesmas ao material didático à que ela se reserva. Cada seção destina-se a uma categoria de análise que julgamos importante, seja pela frequência em que aparece no material, seja pelo teor discursivo que ela apresenta. Assim sendo, elencaremos 12 seções ao longo deste capítulo. Em cada item analisado, colocamos uma nota de rodapé situando o(a) interlocutor(a) quanto à página correspondente ao *Caderno do(a) Aluno(a)* no qual o fragmento do texto ou exercício se encontra. Apresentaremos inicialmente uma tabela com os resultados da nossa análise quantitativa:

| Caderno do(a) Aluno(a) | Autoria de Texto Literário | Personagem de Textos Não Literários | Personagem de Textos Literários | Pequena Biografia |
|-------------------------------|-----------------------------------|--|--|--------------------------|
| <i>1ª Série - Volume 1</i> | ♂ 23 (92%) ♀ 02 (8%) | ♂ 21 (55%) ♀ 17 (45%) | ♂ 11 (46%) ♀ 13 (54%) | ♂ 09 (100%) ♀ 00 (0%) |
| <i>1ª Série - Volume 2</i> | ♂ 12 (86%) ♀ 02 (14%) | ♂ 16 (66%) ♀ 08 (34%) | ♂ 06 (67%) ♀ 03 (33%) | ♂ 01 (50%) ♀ 01 (50%) |
| <i>2ª Série - Volume 1</i> | ♂ 26 (84%) ♀ 05 (16%) | ♂ 15 (42%) ♀ 21 (58%) | ♂ 17 (65%) ♀ 09 (35%) | ♂ 07 (100%) ♀ 00 (0%) |
| <i>2ª Série - Volume 2</i> | ♂ 23 (85%) ♀ 04 (15%) | ♂ 18 (56%) ♀ 14 (44%) | ♂ 10 (53%) ♀ 09 (47%) | ♂ 01 (100%) ♀ 00 (0%) |
| <i>3ª Série - Volume 1</i> | ♂ 11 (100%) ♀ 00 (0%) | ♂ 26 (53%) ♀ 23 (47%) | ♂ 04 (67%) ♀ 02 (33%) | ♂ 04 (100%) ♀ 00 (0%) |
| <i>3ª Série - Volume 2</i> | ♂ 14 (93%) ♀ 01 (7%) | ♂ 09 (75%) ♀ 03 (25%) | ♂ 01 (50%) ♀ 01 (50%) | ♂ 01 (100%) ♀ 00 (0%) |

Quadro 3: Representações Femininas

♂: Masculino ♀: Feminino

Constatamos em quase todas as categorias descritas a predominância masculina. Na categoria *Autoria de Texto Literário* podemos observar o processo de invisibilidade no qual se encontra relegada a produção literária feminina. O mesmo fato pode ser verificado no item *Pequena Biografia*, em virtude de haver poucos textos de autoria feminina, consequentemente

esta categoria também apresentaria uma proporção numérica inferior, contudo, observamos uma única *Pequena Biografia* em todas as apostilas por nós analisadas. A única autora a possuir uma breve biografia é Lygia Fagundes Telles. Apesar de o material conter alguns textos de autoria feminina, somente os autores homens recebem biografias, o que comprova novamente o grau de importância que os(as) próprios(as) autores(as) da apostila destinam às produções literárias e aos(as) escritores(as).

Nas categorias *Personagens de Textos Literários* e *Personagens de Textos Não Literários* há também uma significativa diferença numérica entre representações femininas e masculinas, porém não tão discrepantes como aquelas observadas nas categorias anteriores. Apesar de haver representações femininas, geralmente elas aparecem de modo extremamente estereotipado, como discutiremos nas análises a seguir. Os textos são analisados de acordo com a complexidade que apresentam. Muitos contos, em virtude da sua extensão e por possuírem conteúdo significativo, ganharam uma análise mais cuidadosa e uma subcategoria na organização sistemática do trabalho.

Objetivamos, com estas análises, criar múltiplas possibilidades de leitura de um material já dado, a fim de instigar tanto os(as) professores(as), quanto os(as) alunos(as) a questionarem a onipresença das relações de gênero que perpassam a sociedade e o ambiente escolar. Tais problematizações poderão mostrar-se muito profícuas na formação de uma consciência social mais complexa, tornando os(as) estudantes mais críticos(as) e reflexivos(as), capazes de transformar a sociedade androcêntrica e misógina num meio mais aprazível, respeitável e igualitário a todos(as) os(as) sujeitos(as).

3.1 Os estereótipos da fragilidade e passividade feminina

Como afirma Sardenberg e Costa (1994), a opressão feminina pelo patriarcado se configura como primeira forma de opressão na história da humanidade, perpetuando-se até hoje através dos papéis de gênero (SARDENBERG & COSTA, 1994, p. 81). A passividade e a fragilidade atribuídas e ensinadas às mulheres desde a primeira infância são parte do esquema de gênero. Sabemos que divisão binária do sexo/gênero, ou a criação dos papéis de gênero segundo Butler (2014[2003]) faz com que seja perpetuada uma matriz dominante à frente de outras que competirão por alcançar a hegemonia (BUTLER, 2014[2003], p. 17).

Desse modo, Butler (2014[2003]) vê como potencial solução a capacidade de mulheres e homens transitarem livremente dentro das matrizes do gênero, adotando modos e *performances* alternativas (BUTLER, 2014[2003], p. 29). A ideia de *performatividade* muda o olhar congelado e binário que possuímos sobre gênero, pois, como explica Butler (2014[2003]), o gênero que nos representa não nasce conosco ou com a nossa diferença anatômica, ao contrário, é elaborado no discurso e na ação (BUTLER, 2014 [2003]). Deste modo, os atributos passividade e fragilidade são estereótipos conferidos às meninas desde a infância.

A finalidade de engendrar o comportamento feminino nessas características reside na manutenção dos privilégios masculinos. Essa construção discursiva aparece com uma considerável frequência no material por nós analisado. A exemplo do que foi argumentado até aqui, apresentamos a gravura abaixo¹⁸:



Figura 1: Príncipe e Princesa

A imagem mostra um príncipe despertando uma princesa, carregando a ideia e relacionando os contos de fadas necessariamente à visão do homem desbravador, guerreiro, ativo, que salva a mulher submissa, relegada à passividade, incapaz de salvar-se a si mesma (FRIEDAN 1971, BEAUVOIR 1980, NAVARRO-SWAIN 2000). A gravura representa as performances de gênero que o patriarcado estabeleceu e naturalizou para os homens e as mulheres, e uma forma eficaz de reiterá-las é legitimando-as através do discurso oficial, neste caso, o livro didático.

¹⁸ Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Páginas 12 e 13.

Além da gravura apresentada acima, o estereótipo da fragilidade e da passividade feminina apresenta-se também em textos elaborados pelos(as) próprios(as) autores(as) do material, como segue no exemplo abaixo:

No intervalo, Lia diz a Ana Luísa: “Menina, preciso te dar uma notícia”. Ana Luísa mostra-se bem interessada: “Ah, é? O quê? Me conta tudo!”. Lia senta ao lado de Ana Luísa e diz: “Pois é, sábado vai ter uma festinha de aniversário na casa da Paula e ela vai convidar o Edeílson”. Ana Luísa fica atônita: “Puxa! Eu não sabia nada da festinha! Ai, e ainda mais com o Edeílson lá... Eu preciso arrumar um jeito de ser convidada!”.

No diálogo¹⁹ travado entre as duas adolescentes, constatamos que ambas têm como principal preocupação serem convidadas à “festinha”, graças à presença de um rapaz, Edeílson. A personagem Ana Luísa fica atônita, como se lhe causasse determinado embaraço a presença do rapaz em questão; em seguida, ela afirma que irá “arrumar um jeito de ser convidada!”, demonstrando a dependência afetiva e a passividade diante da presença masculina.

Na confabulação realizada pelas meninas, nota-se que a presença do garoto é implícita, elas, porém, necessitam “arrumarem um jeito” de serem convidadas, demonstrando a predominância da figura masculina em locais públicos – no caso do texto em questão, a festa – e as garotas sendo relegadas ao espaço privado.

A passividade, ingenuidade e fragilidade feminina também são exploradas de modo muito caricato nos fragmentos da peça teatral “*O noviço*”, de Martins Pena. A personagem feminina Florência é descrita como uma tola, que se casa por engano com um homem bígamo, cujo único interesse era apossar-se de sua fortuna. Nos fragmentos, respectivamente, observamos que Ambrósio sabia da condição financeira de Florência, e casou-se com ela a fim de usufruir de seus bens.

No primeiro²⁰ fragmento apresentado no material didático nos é feita uma apresentação das personagens, bem como a intenção que cerceia a relação de ambas: Florência era movida

¹⁹ Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Páginas 09 e 10.

²⁰ O primeiro fragmento do qual tratamos encontra-se no Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1, na página 96. Apresentamos apenas o segundo excerto, visto que no primeiro temos apenas uma apresentação das personagens. O segundo fragmento apresenta a visão estereotipada de uma mulher acomodada, dependente dos direcionamentos de um homem. Tal estereótipo mostra de que modo a figura feminina de fato é trabalhada ao longo de toda a peça.

pelo amor que sentia por Ambrósio, e ele era movido pelo interesse de tomar parte na herança da viúva.

[...]

AMBRÓSIO — Tua filha está moça e em estado de casar-se. Casar-se-á, e terás um genro que exigirá a legítima de sua mulher, e desse dia principiarão as amofinações para ti, e intermináveis demandas. Bem sabes que ainda não fizestes inventário.

FLORÊNCIA — Não tenho tido tempo, e custa-me tanto aturar procuradores!

AMBRÓSIO — Teu filho também vai a crescer todos os dias e será preciso por fim dar-lhe a sua legítima... Novas demandas.

FLORÊNCIA — Não, não quero demandas.

AMBRÓSIO — É o que eu também digo; mas como preveni-las?

[...]

AMBRÓSIO — Que dúvida! E eu julgo que podes conciliar esses dois pontos, fazendo Emília professar em um convento. Sim, que seja freira. Não terás nesse caso de dar legítima alguma, apenas um insignificante dote — e farás ação meritória.

FLORÊNCIA — Coitadinha! Sempre tenho pena dela; o convento é tão triste!

[...]

AMBRÓSIO — A respeito de teu filho direi o mesmo. Tem ele nove anos e será prudente criarmos-lo desde já para frade.

[...]

PENA, Martins. *O noviço*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2044>. Acesso em: 29 maio 2013.

No segundo²¹ fragmento, observamos que Florência mostra-se fiel a todos os conselhos do marido, visto que ela não gostaria de ter “demandas”. Pela leitura dos excertos, a representação identitária da personagem Florência relaciona-se a uma natureza cômoda e dependente da orientação masculina. Ambrósio é quem deve decidir sobre suas finanças, tal como a condução de sua vida pessoal. Florência confia em Ambrósio até mesmo para a decisão sobre quais seriam as melhores opções de encaminhamentos futuros para seus filhos.

Também no fragmento da peça *O protocolo*²², de Machado de Assis, a fragilidade da personalidade feminina é apontada na narração do cortejo do jovem Venâncio à Elisa, que se encontrava casada com Pinheiro. O excerto mostra apenas o diálogo entre Venâncio e Elisa. Neste diálogo, o jovem supõe que Elisa é infeliz, e fala a respeito da crise do seu casamento com a intenção de acentuar a infelicidade na qual a jovem encontrava-se. Expondo-lhe sua

²¹ Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 - Página 97.

²² Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Páginas 91 e 92.

fragilidade, Venâncio tinha como objetivo cortejá-la e conquistá-la, fazendo com que ela traísse o marido.



Leitura e análise de texto

O protocolo

Comédia em um ato

Em casa de Pinheiro

(Sala de visitas)

Cena I

ELISA, VENÂNCIO ALVES

ELISA: Está meditando?

VENÂNCIO (como que acordando): Ah! perdão!

ELISA: Estou afeita à alegria constante de Lulu, e não posso ver ninguém triste.

VENÂNCIO: Exceto a senhora mesma.

ELISA: Eu!

VENÂNCIO: A senhora!

ELISA: Triste, por quê, meu Deus?

VENÂNCIO: Eu sei! Se a rosa dos campos me fizesse a mesma pergunta, eu responderia que era falta de orvalho e de sol. Quer que lhe diga que é falta de... de amor?

ELISA (rindo-se): Não diga isso!

VENÂNCIO: Com certeza, é.

ELISA: Onde conclui?

VENÂNCIO: A senhora tem um sol oficial e um orvalho legal que não sabem animá-la. Há nuvens...

ELISA: É suspeita sem fundamento.

VENÂNCIO: É realidade.

ELISA: Que franqueza a sua!

VENÂNCIO: Ah! é que o meu coração é virginal, e portanto sincero.

ELISA: Virginal a todos os respeitos?

VENÂNCIO: Menos a um.

ELISA: Não serei indiscreta: é feliz.

VENÂNCIO: Esse é o engano. Basta essa exceção para trazer-me em um temporal. Tive até certo tempo o sossego e a paz do homem que está fechado no gabinete sem se lhe ciar da chuva que açoita as vidraças.
[...]

ASSIS, Machado de. *O protocolo*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=17479>. Acesso em: 29 maio 2013.

Venâncio utiliza-se de argumentos de ordem afetiva a fim de convencer Elisa do sentimento que ele supostamente teria por ela. A argumentação do rapaz não perpassa pelo meandro do convencimento da moça sobre as qualidades dele, ao contrário, tenta convencê-la de que o motivo de sua tristeza é a falta de amor. A mulher aparece como sujeito frágil, capaz de convencer-se apenas por belas palavras proferidas pelo homem, como se as mulheres não

possuíssem discernimento sobre sua real situação, sendo necessário um alerta masculino para que Elisa passasse a se compreender como uma mulher malsucedida afetivamente.

A fragilidade e a passividade femininas diante de uma proposta amorosa aparecem também no texto elaborado com base num conto²³ de Rubem Braga. A narrativa se inicia perpassada por uma atmosfera de mistério, como se a personagem feminina estivesse sendo perseguida ou possuísse um segredo que buscava ocultar, e por isso estava receosa por estar na rua. No desenrolar do fragmento, o leitor é surpreendido ao descobrir que a causa da fobia da personagem era a proposta amorosa feita por um homem:

Arriscara-se a ir a um cinema do bairro. Ela quase morrera de medo. Na volta, um homem a seguiu. Teve certeza de que ia ser presa. O homem, mal-encarado, apertou o passo. Ele a deteve. Ele tocou-lhe o braço com a mão. Ela estava perto de casa. Ela parou. Ela estava trêmula. Ela logo saiu correndo. Ela entrou em casa. Ela jogou-se na cama. Ela estava chorando, num desabafo nervoso. O homem lhe havia feito uma proposta amorosa...

Em alguns momentos, a narrativa também leva a entender que a perseguição poderia tratar-se de uma suposta violência pela qual a personagem temia. Não é revelado ao leitor qual é o receio que a mulher esconde e por que ela estaria passando pelo medo de ser presa.

O estereótipo da fragilidade feminina, difundido muito frequentemente através de textos literários como reflexo ideológico, social e histórico de diversas épocas, ainda é reforçado em atividades confeccionadas pela equipe curricular do Estado de São Paulo. A exemplo disso podemos observar a atividade²⁴ de produção textual, que solicita ao(à) estudante a confecção de um conto fantástico. Para isso, seguem-se as seguintes recomendações e descrições das características do gênero textual:

²³ Caderno do Aluno 2ª Série – Volume 1 – Página 53. Texto elaborado para proposta de um exercício sobre “Período Composto”.

²⁴ Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 1 – Página 80.

O conto fantástico: produza o seu!

1. Seguindo as orientações do professor, reúnam-se em dupla ou trio. Planejem a escrita de um conto fantástico gótico, com base no tema *a brevidade da vida*. Lembrem-se das características do conto fantástico gótico:
 - preferência por **lugares e épocas passadas ou inexistentes**, mas carregadas de mistérios e sombras: uma Idade Média idealizada, planetas desconhecidos, naves espaciais etc;
 - presença constante de **personagens sempre inteligentes, enigmáticas e misteriosas**, carregando em sua alma forte sensação de culpa por algo que já aconteceu e é desconhecido do leitor, pelo menos em um primeiro momento;
 - presença de uma **intriga romântica**, que usualmente envolve uma moça frágil e indefesa que está em perigo.

O último item reforça demasiadamente a posição reservada às mulheres, a passividade das personagens femininas e seu papel como coadjuvantes dentro de uma narrativa literária. Além disso, reforçam os atributos imputados à virilidade (característica masculina): “resistência, energia, força, coragem, vigor, dinamismo, personalidade, caráter” (FURLANETTO, 1981, p. 121). Quem sempre necessita ser ajudada, segundo a proposta da atividade, é uma “uma moça frágil e indefesa”. É nítido que o responsável pelo salvamento será necessariamente um herói do sexo masculino.

A dependência feminina, aliada à passividade e fragilidade, é explorada também na crônica²⁵ *O pretê-pedalinho*, de Jô Hallack, Nina Lemos e Raq Affonso. Essa crônica, extraída do jornal *Folha de S. Paulo*, do caderno *Folhateen*, narra uma espécie de parábola sobre paixões malsucedidas de garotas que se encantam por homens ao julgarem-lhes apenas pelos aspectos físicos.



Leitura e análise de texto

O pretê-pedalinho

Se a gente escrevesse para a *Folhinha*, isso poderia ser uma parábola. Era uma vez uma cisne negra, chamada Petra, que nadava tranquilamente no zoológico de Munique, na Alemanha. Tava lá, tranqüilona, quando os administradores do lugar resolveram botar um pedalinho (na tradicional forma de cisne) no lago, para os alemães passearem. Foi então que Petra se apaixonou pelo pedalinho!

Sim, a pobre cisne, assim como no “Patinho Feio”, não descolava nenhum pretê cisne. Daí, quando viu o pedalinho, caiu de amores. Nem percebeu que ele não era real. Assim como a gente faz de vez em quando na nossa vida amorosa.

²⁵ Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 2 – Página 31.

Ficamos fantasiando que aquele pretê é muito incrível, que manda bem em várias coisas, quando, na verdade, ele pode ser quase um “pedalinho”. E só existir na nossa imaginação.

Voltando a Petra. Os administradores do parque e o próprio diretor resolveram confiscar o pedalinho, levá-lo para outro lugar, pra ver se a cisne se esquecia desse amor impossível.

E eis que em um dia de inverno, depois de várias tentativas para separar os cisnes, Petra mudou de ideia. E resolveu se apaixonar por outro cisne. De carne e osso, só não sabemos a cor da plumagem.

E qual a conclusão da nossa parábola: tem vezes que a gente está apaixonada por um pretê-pedalinho e de nada adianta nossas amigas falarem, rezarem ou nos arrastarem para baladas. Por mais roubada que ele seja, continuamos lá, cegas pela imponência das plumas brancas.

Mas daí, um dia, acordamos com um outro humor, e, sim, arranjamos alguém da nossa turma. Por isso, quando tudo der errado, lembrem-se da cisne Petra.

E que pedalinho só serve pra dar uma voltinha.

HALLACK, Jô; LEMOS, Nina; AFFONSO, Raq. do 02 Neurônio. O pretê-pedalinho. *Folha de S. Paulo*, 24 mar. 2008. Folhateen.

A crônica trata de uma história fictícia de uma cisne negra, de nome Petra, que se apaixona por um pedalinho do zoológico de Munique. Pela descrição das autoras, Petra apaixonara-se apenas pela aparência do pedalinho. As autoras relacionam este evento às vivências das adolescentes que selecionam seus pretendentes a partir de ilusões e projeções que nem sempre correspondem à realidade, tornando-se dependentes da correspondência masculina. No desfecho da crônica, Petra é separada do pedalinho e acaba por se apaixonar por um cisne de “carne e osso”, metáfora usada para explicitar que as meninas não devem ser “exigentes” ao escolherem um parceiro.

Essa narrativa tem como finalidade “educar” as meninas para a afetividade e, como explica Furlanetto (1981), a perfeição física e os padrões estéticos são criados para alienar somente as mulheres. Ao homem basta possuir apenas uma forma humana, já que seu corpo tem finalidade funcional e não estética (FURLANETTO, 1981, p. 122). Cria-se então uma dualidade; de um lado, a beleza que define o mundo feminino, e do outro, a funcionalidade (FURLANETTO, 1981, p.122) expressa por meio do “cisne de carne e osso”, aquele que não é perfeito como o pedalinho, mas é funcional.

A crônica ensina às jovens que elas são o elo passivo da relação, as garotas são aquelas que devem ser escolhidas, e não aquelas que escolhem. Por conseguinte, a

estabilidade do relacionamento é oriunda da postura de anuência feminina frente às características masculinas socialmente construídas.

3.1.1. *Dentro da noite, João do Rio: os horrores do sadismo masculino e da vulnerabilidade feminina*²⁶

Dentre os textos que julgamos mais ricos para análise da representação feminina relacionando-a à passividade e a submissão, encontramos o conto *Dentro da Noite*, produzido pelo jornalista carioca Emílio Cristóvão dos Santos Coelho Barreto, conhecido pelo pseudônimo João do Rio. Este conto é uma indicação de leitura do M.D, não sendo reproduzido na íntegra. O exercício proposto pelo Caderno do Aluno relaciona alguns trechos do conto transcritos no material, e em seguida pede que o(a) aluno(a) leia o conto na íntegra, e responda às questões sobre as expectativas com relação à leitura e análise, elaborando o contraste entre indivíduo e sociedade presentes no conto *Dentro da noite*.

O conto em questão leva o mesmo nome da coletânea de contos da qual pertence. A obra *Dentro da noite* tem como principal temática as perversões humanas, e o conto a ser estudado retrata a submissão de Clotilde diante da descoberta de que seu noivo, Rodolfo Queiroz, possuía tendências sádicas, especialmente no ato de introduzir alfinetes em seus braços, fazendo-a sentir dor. Rodolfo Queiróz era um elegante artista, pertencente a uma renomada família carioca que encerrara seu noivado com Clotilde de modo enigmático. Notamos primeiramente a sujeição de Clotilde ante o término de seu noivado com Rodolfo. Essa imagem é narrada por Justino, amigo de Rodolfo, que o encontra num trem de subúrbio, e lhe indaga sobre o ocorrido:

- Tanto mais quanto era inexplicável. Tu amavas a Clotilde, não? **Ela, coitadita! Parecia louca por ti**, e os pais estavam radiantes de alegria. De repente, súbita transformação. Tu desapareces, a família fecha os salões como se estivesse de luto pesado. **Clotilde chora...** Evidentemente havia um mistério, uma dessas coisas capazes de fazer os espíritos imaginosos arquitetarem dramas horrendos. Por felicidade, o juízo geral é contra o teu procedimento. (RIO, 2014, p.02)²⁷

²⁶ Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Página 67.

²⁷ Grifo nosso. Nota-se que, pela fala de Justino, quem mais lamentava o término do noivado era Clotilde. Justino profere estas palavras antes mesmo de conhecer os reais motivos do rompimento de relações entre o amigo e a noiva. A mulher é tomada como frágil, emocionalmente dependente do parceiro, visto que ela é quem chora, e aparentava ser “louca” por ele.

O conto tem início com o encontro de Rodolfo e seu amigo Justino, num trem de subúrbio, local perigoso e frequentado por todos os tipos de pessoas. Justino nota as perturbações na face de Rodolfo Queiroz, que lhe narra os motivos pelos quais havia encerrado a relação com Clotilde.

A descrição da fala de Rodolfo e Justino é feita por um terceiro personagem, que se encontrava no mesmo trem dos rapazes, e simulava estar dormindo sentado, porém permanecia atento ao diálogo, descrevendo-o juntamente com os acontecimentos dentro do trem.

É curioso notar que, dentro desta narrativa, há quatro personagens, e apenas uma delas é mulher, sendo que Clotilde é a única que não aparece com poder de narrar sua versão dos fatos. O narrador do conto dorme e conta a conversa que ouve entre os dois rapazes, Rodolfo conta sua versão dos fatos sobre o término do noivado, emite opiniões a respeito de Clotilde, e Justino o interpela em alguns momentos, apenas Clotilde não tem voz. Ela não chega a ser coadjuvante do conto, mas também não participa do mesmo de modo ativo.

Primeiramente, Rodolfo Queiroz descreve-se como um viciado. Ao refletir sobre a gênese do seu vício, ele relembra a primeira vez que viu os braços de sua noiva nus:

[...] E uma noite estávamos no baile das Praxedes, quando a Clotilde apareceu decotada, com os braços nus. Que braços! Eram delicadíssimos, de uma beleza ingênua e comovedora, meio infantil, meio mulher — a beleza dos braços das Oréadas pintadas por Botticeli, misto de castidade mística e de alegria pagã. Tive um estremecimento. Ciúmes? Não. Era um estado que nunca se apossara de mim: a vontade de tê-los só para os meus olhos, de beijá-los, de acariciá-los, mas principalmente de fazê-los sofrer. Fui ao encontro da pobre rapariga fazendo um enorme esforço, porque o meu desejo era agarrar-lhe os braços, sacudi-los, apertá-los com toda a força, fazer-lhes manchas negras, bem negras, feri-los... Por quê? Não sei, nem eu mesmo sei - uma nevrose! Essa noite passei-a numa agitação incrível. Mas contive-me. Contive-me dias, meses, um longo tempo, com pavor do que poderia acontecer. O desejo, porém ficou, cresceu, brotou, enraigou-se na minha pobre alma. No primeiro instante, a minha vontade era bater-lhe com pesos, brutalmente. Agora a grande vontade era de espetá-los, de enterrar-lhes longos alfinetes, de cozê-los devagarinho, a picadas. E junto de Clotilde, por mais compridas que trouxesse as mangas, eu via esses braços nus como na primeira noite, via a sua forma grácil e suave, sentia a finura da pele e imaginava o súbito estremeção quando pudesse enterrar o primeiro alfinete, escolhia posições, compunha o prazer diante daquele susto de carne que havia de sentir. (RIO, 2014, p.03)

A narrativa de Rodolfo não deixa claro se seu desejo já pertencia a ele, ou se foi unicamente o contato com a nudez dos braços de Clotilde que o despertou para o seu desequilíbrio. Notamos que a inferiorização feminina funciona de modo circularmente perfeito, à medida que obtém o reconhecimento de todos – inclusive das mulheres – de que o feminino é a associação à animalização, funcionando como “ameaça ao princípio de realidade

que, supostamente, funda a civilização pelo viés do controle institucional e do primado da Razão” (OLIVEIRA, 2012 [1991], p. 17).

Não há uma revelação sobre as causas exatas do vício de Rodolfo, se fora a destruição da pureza de Clotilde por meio do descobrimento de seus braços, ou se foi o êxtase que a beleza da visão dos braços de Clotilde lhe causara. Na sequência da narrativa o personagem revela o desejo profundo que sentia de ferir sua companheira, explicando ao amigo que não lhes eram conhecidas as motivações para este sentimento.

Porém, na narrativa de Rodolfo há sutilmente o propósito de culpabilizar Clotilde pelo mal que havia dentro dele, afinal, fora a imagem dos braços dela que lhe despertara tal sensação. As características atribuídas aos braços de Clotilde também apresentam diversas singularidades de projeção da personalidade feminina. O protagonista associa-a às Oréadas de Botticelli, e afirma que a beleza de seus braços mistura a castidade à alegria pagã, inconscientemente. É o misticismo feminino que faz com quem Rodolfo Queiroz, homem distinto e equilibrado, afunde-se num abismo de perversões.

Neste ponto, Clotilde é vista como um objeto belo, que precisa ser machucado, para que o monstro tenha sua vontade feita. O desejo de machucar Clotilde ganha outros contrastes, visto que Rodolfo, a princípio, queria bater-lhe de modo grotesco e brutal. A ação de reprimir seu desejo o leva a conhecê-lo e conhecer-se de modo mais íntimo, refinando seu desejo. Aparentemente a motivação do desejo de ferir Clotilde deriva da impressão de fragilidade que ela lhe representava. Pode-se observar tal motivação na descrição que Rodolfo faz dos braços dela.

No momento de consumação do ato, Clotilde mostra-se completamente passiva e entregue às ações de Rodolfo. Ele utiliza-se do argumento de que sente ciúmes dela, e depois de convencê-la, ela resigna-se e ele a descreve como submissa, bondosa e dedicada:

— Afinal, uma outra vez, encontrei-a na *sauterie* da viscondessa de Lages, com um vestido em que as mangas eram de gaze. Os seus braços — oh! que braços, Justino, que braços ! — estavam quase nus. Quando Clotilde erguia-os, parecia uma ninfa que fosse se metamorfoseando em anjo. No canto da varanda, entre as roseiras, ela disse-me — “Rodolfo, que olhar o seu. Está zangado?” Não foi possível reter o desejo que me punha a tremer, rangendo os dentes. — “Oh! Não! Fiz. Estou apenas com vontade de espetar este alfinete no seu braço.” Sabes como é pura a Clotilde. A pobresita olhou-me assustada, pensou, sorriu com tristeza: — **“Se não quer que eu mostre os braços por que não me disse há mais tempo, Rodolfo? Diga, é isso que o faz zangado?”** — “É , é isso, Clotilde.” E rindo — como esse riso devia parecer idiota! — continuei “É preciso pagar ao meu ciúme a sua dívida de sangue. Deixe espetar o alfinete.” — “Está louco, Rodolfo?” — “Que tem?” — “Vai fazer-me doer.” — “Não dói.” — “E o sangue²⁸?” — “Beberei essa gota de sangue como a ambrosia do

²⁸ “Sangue: é considerado há muito tempo a sede da alma e da energia vital; associa-se ao simbolismo do fogo e do Sol. Os gregos derramavam sangue na sepultura dos mortos para dar força vital às sombras, no Além. Os

esquecimento.” E dei por mim, quase de joelhos, implorando, suplicando, inventando frases, com um gosto de sangue na boca e as frentes a bater, a bater... **Clotilde por fim estava atordoada, vencida, não compreendendo bem se devia ou não resistir. Ah! Meu caro, as mulheres! Que estranho fundo de bondade, de submissão, de desejo, de dedicação inconsciente tem uma pobre menina! Ao cabo de um certo tempo, ela curvou a cabeça, murmurou num suspiro “Bem, Rodolfo, faça... mas devagar, Rodolfo! Há de doer tanto!” E os seus dois braços tremiam. [...]** (RIO, 2014, p. 04)²⁹

A descrição do ato de espetar o alfinete na carne de Clotilde pela primeira vez nos remete à associação da importância do falo na consumação do coito entre macho e fêmea. A fêmea sendo machucada, invadida, penetrada pelo falo masculino, bem como a satisfação do macho após a constatação do sentimento de pose (BEAUVOIR 1980, MILLET 1970, FRIEDAN 1971). O ato de furá-la e beber-lhe o sangue explicita a metáfora do vampirismo. Iliane Tecchio (2013) explica que a expressão parasitária do vampiro é muito recorrente nas relações sociais, culturais e políticas; além disso, a própria figura mitológica do vampiro é definida a partir da sua relação com o sangue (TECCHIO, 2013, p.165).

O sangue de Clotilde é absorvido juntamente com suas energias vitais, pois ao longo da narrativa percebemos que ela definha com a descoberta do sadismo do noivo. O padecimento de Clotilde também pode ser associado ao sacrifício que ela faz em nome dos princípios morais – ela encontrava-se desencorajada para denunciar seu agressor, pois ele lhe havia sido prometido em casamento - e da relação com Rodolfo. Relacionamos esta passagem também ao mito da virgindade, o que podemos observar na leitura da descrição do primeiro ato sádico de Rodolfo Queiroz:

[...] Tirei da botoeira da casaca um alfinete, e nervoso, nervoso como se fosse amar pela primeira vez, escolhi o lugar, passei a mão, senti a pele macia e enterrei-o. Foi como se fisgasse uma pétala de camélia, mas deu-me um gozo complexo de que participavam todos os meus sentidos. Ela teve um ah! de dor, levou o lenço ao sítio picado, e disse, magoadamente — “Mau!” (RIO, 2014, p. 04)

Após a descoberta do sadismo de Rodolfo, um segundo elemento que trará ainda mais explícita a naturalização da violência contra a mulher é a cumplicidade que Justino esboça na seguinte fala:

videntes de diversos povos bebiam sangue para entrar em êxtase. Nos cultos a Cibele e a Mitra os neófitos eram batizados nos mistérios com o sangue de touros sacrificados (sacrifício), considerado purificados e nutriente. Contudo, por outro lado, é muito difundida a ideia de que o sangue é profanador; assim, sobretudo para os povos primitivos, as mulheres menstruadas ou as que haviam acabado de dar à luz a um filho eram submetidas a determinados ritos de purificação e mantidas incomunicáveis. O cristianismo vê o sangue de Cristo como uma força de penitência e de redenção.” (LEXIKON, 1990, p.178).

²⁹ Grifo Nosso. Notamos neste excerto a submissão extrema de Clotilde, juntamente com a sua vontade abnegada de agradar ao noivo. Associamos esta ação tanto à renúncia da individualidade feminina na situação do matrimônio, quanto à renúncia ocasionada pelo desejo de pertencimento e inserção no universo masculino.

— Caso muito interessante, Rodolfo. Não ha dúvida que é uma degeneração sexual, mas o altruísmo de S. Francisco de Assis também é degeneração e o amor de Santa Teresa não foi outra coisa. Sabes que Rousseau tinha pouco mais ou menos esse mal? És mais um tipo a enriquecer a série enorme dos discípulos do marques de Sade. Um homem de espírito já definiu o sadismo: a depravação intelectual do assassinato. És um Jack-the-ripper-civilizado, contentas-te com enterrar alfinetes nos braços. Não te assustes. (RIO, 2014, p.05)

A vítima não é considerada tão vítima por Justino, o amigo considera Rodolfo um “Jack-the-ripper-civilizado”, sendo atenuante o pecado da tortura de Clotilde, que, por um infortúnio do destino, cruzou o caminho de Rodolfo. Três homens naturalizam e banalizam a relação de tortura sofrida pela personagem feminina. Primeiramente o torturador, que sente prazer com o sofrimento e a dor de sua vítima, seu amigo, que sente admiração e justifica sua degeneração, relacionando-a ao altruísmo de santos católicos, e por último o narrador do conto, que ouve o assunto com atenção fingindo dormir, aparentemente não emitindo opinião e, portanto, não se escandalizando com o ocorrido.

Após o início das práticas sádicas com Clotilde, Rodolfo sentia que após a consumação do casamento tais ações seriam ainda mais plenas, ele poderia feri-la com maior frequência, e de modo mais intenso. A submissão feminina fez com que o desejo só aumentasse, transformando, durante o namoro, essa prática em ocorrência banal e frequente:

Então depois, Justino, sabes? Foi todo o dia. Não lhe via a carne mas sentia-a marcada, ferida. Così-lhe os braços! Por último perguntava: — “Fez sangue, ontem?” E ela pálida e triste, num suspiro de **rola**³⁰: “Fez...” Pobre Clotilde! A que ponto eu chegara, na necessidade de saber se doera bem, se ferira bem, se estragara bem! E no quarto, à noite, vinham-me grandes pavores súbitos ao pensar no casamento porque sabia que se a tivesse toda havia de picar-lhe a carne virginal nos braços, no dorso, nos seios... Justino, que tristeza!... [...]
[...] - Em um mês ela emagreceu, perdeu as cores. Os seus dois olhos negros ardiam aumentados pelas olheiras roxas. Já não tinha risos. Quando eu chegava, fechava-se no quarto, no desejo de espaçar a hora do tormento. Era a mãe que a ia buscar. “Minha filha, o Rodolfo chegou. Avia-te.” E lá de dentro: “Já vou, mãe”. Que dor eu tinha quando a via aparecer sem uma palavra! Sentava-se à janela, consertava as flores da jarra, hesitava, até que sem forças vinha tombar a meu lado, no sofá, como esses pobres **pássaros** que as serpentes fascinam. [...]
(RIOS, 2014, p.05)

A ocorrência das torturas sofridas por Clotilde transformou-lhe em uma mulher depressiva e sem vida, não havendo para ela perspectiva de sair do círculo vicioso em que

³⁰ Grifo nosso: destacamos as palavras “rola” e “pássaro” devido à relevância simbólica que estes dois vocábulos possuem na cultura Ocidental. No *Dicionário de Símbolos*, de Herder Lexikon (1990), o significado de “**Pomba**: [...], a pomba branca simboliza a simplicidade e a pureza e, sobretudo na iconografia cristã o Espírito Santo, mas ela pode ser também um símbolo do batismo dos cristãos ou dos mártires (com o louro ou a coroa do martírio no bico) ou da alma no estado de paz celestial (por exemplo, sobre a Árvore da Vida ou sobre uma taça com a água da vida). Em relação às virtudes cardeais, a pomba simboliza a moderação. Um casal de pombas brancas é um símbolo popular do amor.” (LEXIKON, 1990, p.162). A relação de Clotilde com um pássaro reforça sua personalidade pura, pacífica e frágil.

estava inserida. Apesar de Rodolfo sentir pena do modo como sua degeneração operava na vida da noiva, ele não conseguia pôr fim à situação. O sofrimento de Clotilde se encerra apenas com a descoberta da família e da posterior confissão da moça sobre os eventos ocorridos:

Afinal, há dois meses, uma criada viu-lhe os braços, deu o alarme. Clotilde foi interrogada, confessou tudo numa onda de soluços. **Nessa mesma tarde recebi uma carta seca do velho pai desfazendo o compromisso e falando em crimes que estão com penas no código.** (RIO, 2014, p.05)³¹

A objetificação da mulher é tão presente e natural para Rodolfo, que ele conta ao amigo que após a ruptura com Clotilde, sua busca passou a ser a realização dos seus desejos através da consumação do ato com prostitutas. O valor dado às prostitutas é certamente inferior àquele atribuído à Clotilde, pois nem Justino interpela o amigo quanto à gravidade de sua prática, nem Rodolfo sente-se culpado pelos seus atos, apenas descreve o fato de as mulheres da noite o olharem de modo peculiar, por conhecerem-lhe as preferências sexuais:

Perder a Clotilde foi para mim o sossobramento total. Para esquecê-la percorri os lugares de má fama, aluguei por muito dinheiro a dor das mulheres infames, frequentei alcouces. Até aí o meu perfil foi dentro em pouco o terror. As mulheres apontavam-me a sorrir, mas um sorriso de medo, de horror. [...] Esses entes querem apanhar do amante, sofrem lanhos na fúria do amor, mas tremem de nojo assustado diante do ser que pausadamente e sem cólera lhes enterra alfinetes [...]. (RIO, 2014, p.05)

O conto se encerra com Rodolfo levantando-se de seu assento, despedindo-se de Justino e buscando sua próxima vítima no vagão ao lado. Tal desfecho nos leva a refletir sobre a impotência feminina frente à desgraça e a depravação masculina. Os homens não tomam partido de defesa das mulheres, tanto Justino como o narrador continuam inertes, não buscam deter o maníaco sádico; já as mulheres são indefesas, incapazes de defender-se de homens pérfidos como Rodolfo Queiroz. A condição de vulnerabilidade das mulheres neste conto causa angústia e horror aos(as) leitores(as). Pelo nível de verossimilhança percebemos qual é a real imagem que a sociedade androcêntrica carrega da mulher.

³¹ Grifo nosso. Notamos, através desta passagem, que Clotilde jamais conseguiria se desvencilhar da situação de tortura se não fosse por intermédio de seu pai. A mulher era incapaz de agir por ela mesma, dependia sempre dos seus tutores, ao nascer do pai, e ao casar-se do marido.

3.2 Submissão e objetificação das mulheres

Os princípios ideológicos do patriarcado no período vitoriano fundaram a ideia de que a “mulher ideal” deveria ser submissa e em troca dessa submissão ela obteria a proteção e os privilégios dados pelos homens. Kate Millet (1970) menciona que o princípio básico da política sexual do patriarcado na América e em alguns países da Europa durante os séculos XVII, XVIII e XIX é a doutrina vitoriana da proteção cavalheiresca (MILLET, 1970, p. 26). A autora refuta a doutrina vitoriana citando estudos que mencionam a situação e a condição de trabalho das mulheres na América e na Inglaterra vitoriana: possuíam os piores salários, maiores jornadas e condições de trabalho muito inferior às dos homens, que executavam as mesmas tarefas enquanto a ideologia do “homem protetor” era difundida com máxima convicção (MILLET, 1970, p. 21).

Outro elemento que contribuiu para a instauração do estereótipo de submissão e objetificação foi a valorização da castidade na Idade Média, que conduziu a sociedade da época a um culto generalizado à Virgem Maria. Este modelo de feminilidade implicava na negação da sexualidade das mulheres (FERNÁNDEZ, 1994, p. 26 Apud ALONSO; FUKS, 2005). No século XVII, os cristãos então influenciados pelos discursos médicos que se tornavam cada vez mais divergentes dos discursos religiosos, encontravam no culto à Virgem Maria a veneração da maternidade, postulando que as mulheres só conquistariam seu valor enquanto indivíduos a partir do momento que lhes fosse possível tornarem-se mães (FERNÁNDEZ, 1994, p. 26 Apud ALONSO; FUKS, 2005).

Millet (1970) explica também que a ideologia do cavalheirismo foi útil para promover a indolência e o luxo das mulheres da alta sociedade e da burguesia que deveriam se conformar com todas as formalidades e proteções masculinas em troca de suas liberdades jurídicas e pessoais (MILLET, 1970, p.26 e 27).

Como manobra política e social, essa estratégia foi útil também para dividir as mulheres, persuadindo as burguesas de que, se não se submetessem ao matrimônio, terminariam trabalhando longas jornadas em fábricas ou prostituindo-se, e às mulheres menos favorecidas restava a inveja e o sonho de aquisição de um status social e econômico através do homem (MILLET, 1970, p.26 e 27). “O emprego da intimidação numa classe e a inveja noutra impede qualquer tipo de solidariedade” (MILLET, 1970, p. 27).

Um exemplo da manutenção e do avivamento da doutrina da proteção cavalheiresca e da fidelidade eterna da mulher ao homem encontra-se nos enunciados de exercícios

gramaticais elaborados pela equipe curricular. Exemplificando a nossa afirmação, podemos observar o seguinte excerto³²:

O uso do Presente do Indicativo

1. Observe o período: Assim que o marido **morreu**, a viúva **viaja** para Londres e **arruma** um namorado.

Sobre esse período, afirmamos:

- I. Os verbos *viaja* e *arruma* estão no Presente do Indicativo, já o verbo *morreu* está no Pretérito Perfeito.
- II. A ideia de Pretérito transmitida pelo verbo *morreu* permite que os outros verbos (*viaja* e *arruma*), mesmo no Presente, mantenham a ideia de Passado.
- III. Os verbos no Presente nos aproximam, por assim dizer, do acontecimento. A viagem da viúva e o novo namorado que ela *arrumou* são ações muito próximas da morte do marido. O Presente reforça o nosso espanto, pois mal o marido tinha morrido e ela já estava viajando e arrumando novos amores.

Estão corretas:

- a) apenas I e II.
- b) apenas II e III.
- c) apenas I e III.
- d) todas.

Tal sentença reforça a ideia da opressão e da ligação que as mulheres devem aos seus maridos mesmo após a morte. Certamente o enunciado não provocaria o mesmo efeito se os papéis fossem invertidos, pois o senso comum aceita que o homem não deve ficar sozinho, já que ele não foi preparado para a execução de tarefas do âmbito privado – doméstico. O propósito do enunciado se concretiza no terceiro item do exercício, pois a viúva “viaja” e arruma o namorado próximo à morte do esposo. Se o enunciado fosse elaborado de modo a retratar a viúva como um elemento frágil, que arrumou um namorado em virtude da ausência do marido, sendo ela extremamente dependente de orientações masculinas, o fato seria mais aceitável, e não provocaria o efeito de choque no leitor.

A independência da viúva encontra-se tanto na ação de viajar, o que podemos compreender também como uma manifestação de independência financeira, aliada ao desprendimento afetivo do esposo e à capacidade de arrumar outro parceiro pouco tempo após a morte do seu cônjuge. A independência feminina nesse enunciado é motivo de escândalo, já que após a morte do marido – a quem a mulher jurou fidelidade eterna – ela dá continuidade à sua vida (viajando) e ao exercício de sua sexualidade (arrumando um namorado).

³² Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Página 64.

A atividade sexual das mulheres foi, por muito tempo, submetida a restrições sociais devido às imposições da sociedade patriarcal que desconhecia e mal interpretava a natureza de sua sexualidade (MILLET, 1970, p. 89). O fato de a existência da sexualidade feminina ter sido ignorada por tanto tempo nos mostra quais rumos os estudos sobre sexualidade humana tomaram sob a influência da cultura patriarcal (MILLET, 1970, p. 89). Os mitos em torno da sexualidade masculina e feminina atribuíram aos homens uma suprema capacidade sexual, resultado e justificativa para um código sexual ambivalente e público, diferente do código sexual feminino, relegado ao privado e sempre a serviço dos homens (MILLET, 1970, p. 89).

A exemplo do que foi discutido acima, podemos observar a proposta de atividade cujo foco é a análise³³ da superestrutura descritiva e sua função na vida social:



LIÇÃO DE CASA



Observe que a superestrutura descritiva tem muitas funções na vida social. Quando um jovem comenta com outro que ficou com fulana ou sicrana, usualmente ele faz uma descrição dessa pessoa. Aquilo que selecionamos do outro para contar revela, em parte, os valores que temos. Mantenha isso em mente ao ler o seguinte bate-papo da internet:

Paulo diz:

Fiquei com uma supergata na balada de sábado.

Kel-loko diz:

Ae, kara... Como ela eh?

Paulo diz:

A mina é mó gata, mew. Bonita, morena, cabelão, corpinho da hora... Beija superbem. Adorei, kara...

Kel-loko diz:

Aeeeeeeee! Apresenta ela pra mim, hehehehehe!

- a) Que valores são importantes para Paulo na busca do amor?

³³ Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 1 – Página 70.

Enquanto isso, no outro lado da cidade, ocorre outro bate-papo:

Ana♥♥Gata diz:

Fiquei com um carinho na balada. O nome dele é Paulo...

Nena diz:

Legaw... E como é esse homem maravilhoso? (rs)

Ana♥♥Gata diz:

Chegou de moto, superbem-vestido e mora naquele bairro dos ricos que tem lá perto da escola... E é superdivertido.

Nena diz:

Puxa! Tá feita, hein? (rs)

b) E para Ana, quais são os valores importantes na busca do amor?

No primeiro diálogo entre Paulo e Kel-loko, a mulher é vista pelos meninos como um mero objeto. Paulo descreve a garota com quem “ficou” apenas utilizando-se de suas características físicas, como se houvesse uma divisão explícita e socialmente aceitável entre “garotas belas” e “garotas feias”. O próprio amigo pede a Paulo que ele lhe apresente a garota, sendo a mulher apenas um objeto. Podemos inferir que ela deve ser “usada” por ambos, e que isso pode ser dito explicitamente. Como afirma Tania Navarro Swain (2000): “Reprodutor, receptor, passivo, o sexo da mulher não existe senão para responder aos desejos, às necessidades do masculino **individual e social**”³⁴ (NAVARRO-SWAIN, 2000, p. 50).

Já no segundo diálogo, entre Ana – Gata e Nena, observamos que a garota descreve o parceiro apenas pela perspectiva de posse material do mesmo. A garota menciona uma única característica (divertido) do rapaz que não o associa a questões materiais. Nessa perspectiva, é como se Ana – Gata esperasse de seu parceiro toda estrutura financeira para erigir e constituir uma família. No universo masculino, aparentemente divide-se o mundo em “mulheres bonitas” e “feias”, já no universo feminino, divide-se entre “homens ricos/estáveis” e “homens pobres”.

O patriarcado, ao reduzir a mulher à condição de objeto sexual, não encoraja a mesma a beneficiar-se dessa sexualidade, que na opinião dos homens constituía o seu destino. Ao contrário disso, buscam atormentá-las e constrangê-las com relação ao seu sexo, mesmo não sendo dado a elas a possibilidade de uma existência que não estivesse atrelada a sua condição sexual (MILLET, 1970, p. 90). A tática de aprisionar as mulheres ao universo doméstico e à maternidade, privando-a do conhecimento e da vivência plena, tornava sua sexualidade uma

³⁴ Grifo nosso: grifamos estes termos pois é clara a intenção dos garotos em “dividirem” a mesma menina.

espécie de castigo, cujo único fim era a procriação e a redenção por meio da maternidade (MILLET, 1970, p. 90).

A título de exemplo, apresentaremos outro enunciado elaborado pela equipe curricular para a execução de atividades gramaticais. No texto a seguir, nota-se a vigilância e o cerceamento da sexualidade e da afetividade feminina:

Recapitulação gramatical: subordinação

Nas frases a seguir, sublinhe as orações subordinadas.

f) Só fico imaginando com quantos caras a mina já saiu!

Neste item³⁵ do exercício que tem como finalidade o estudo de orações subordinadas observamos que provavelmente não haveria tanto impacto caso os papéis fossem invertidos. As qualidades gramaticais manter-se-iam as mesmas, porém a carga ideológica que dissipa a misoginia e o controle patriarcal sobre os corpos e as identidades femininas não seria a mesma.

3.3 Emoção feminina versus razão masculina

Em sua obra *Timeo*, Platão postula que a alma humana localizava-se em duas partes distintas: a alma imortal (viril) na cabeça, e a outra alma que se encontrava no ventre, local do desejo e concupiscência (ALONSO; FUKS, 2005, p. 22). A alma dos indivíduos do sexo masculino é racional e imortal, situada na cabeça; nesta lógica geográfica do corpo humano, “quanto mais nos afastamos da alma imortal, ou seja, quanto mais se desce, mais a qualidade se torna vil, aproximando-nos da animalidade” (ALONSO; FUKS, 2005, p. 22). Nessa perspectiva a mulher se distingue do homem, pois carrega em seu ventre o útero, significado como um animal sem alma (ALONSO; FUKS, 2005, p.22).

Na Idade Média, para dar aos homens a hegemonia no domínio da ciência médica e da razão, alianças feitas entre o sistema feudal e a Igreja perseguiam mulheres pobres dos meios

³⁵ Caderno do Aluno - 3ª Série – Volume 2 – Página 29.

rurais que viviam alheias ao casamento e à vida familiar, que conheciam técnicas de cura por meio de plantas, métodos de parto e cura de traumatismos, significadas pela maioria da população camponesa como agentes de saúde (ALONSO; FUKS, 2005, p. 24). As mulheres perseguidas dominavam conhecimentos que colocavam em risco os dogmas difundidos pelo cristianismo, que só considerava os homens como sujeitos racionais e detentores do saber (ALONSO; FUKS, 2005, p.25).

A caça às bruxas promovida pelo Santo Ofício da Inquisição produziu efeitos tão devastadores que mesmo a partir do século XIII a medicina ficou somente sob o domínio masculino. Se uma mulher conseguisse curar alguém, certamente lhe considerariam feiticeira e a aniquilariam em seguida (ALONSO; FUKS, 2005, p. 25). Esses fatos geraram uma divisão sexuada do domínio médico, acadêmico e científico (ALONSO; FUKS, 2005, p.25). Desse modo, o Ocidente negou às mulheres a participação na produção do conhecimento, afastando-as das ciências, encerrando e alienando-as ao ambiente doméstico.

A educação feminina foi concedida no Ocidente partindo do princípio de que uma esposa com pouca instrução é mais agradável do que uma companheira analfabeta, sendo mais valioso um pouco de instrução do que uma ignorância crassa (MILLET, 1970, p. 27). Nesta lógica, a educação feminina se iniciou com a finalidade de agradar aos homens, e não de tornar as mulheres conscientes e sábias, pois se as mulheres se equiparassem aos homens, elas poderiam optar por não serem mais submissas a eles, e isso sempre foi um elemento de preocupação para o patriarcado (MILLET, 1970, p. 27).

A predominância do masculino como detentor do discurso oficial é um elemento³⁶ marcante em quase todas as atividades de revisão de conteúdo nos materiais analisados. Trata-se do diálogo informal entre dois estudantes que se encontram no mesmo nível acadêmico, no qual a garota pede ao rapaz para que ele lhe explique o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa, como segue no exercício abaixo:

³⁶ Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 2 – Páginas 34 e 35.



Lena não compreendeu bem as explicações sobre o que é uma instalação. Observe o que ela conversa com Cadu, pela internet, e complete adequadamente as falas de Cadu:

Lena diz:

Que chata a aula de ptg, kara! Naum entendi nada da instalação. Q eh issu, brou?

Cadu diz:

Ah, Lena, nem eh taum complicado assim...

Lena diz:

Ah, eh? Entaum me explica ae, mew! Mas explica de um jeito q eu entenda!

Cadu diz:

Ok.

Chamamos de instalação a forma de expressão artística que ocupa um espaço para produzir efeitos sensoriais no público.

Lena diz:

Ih... dah pra vc me dar um ex.?

Cadu diz:

Claro.

Em uma sala há muitas cadeiras dependuradas no teto, por fios de vários tamanhos que chegam a atrapalhar a visão e o percurso do público. No chão, pregos (compridos) são fincados de forma a que o público não possa andar e nem ficar em pé sem tomar bastante cuidado. Pode haver um ruído e/ou um odor desagradável no ambiente. (A ideia é provocar sensação de desconforto e estranhamento, ausência de acolhimento e de descanso nesse espaço.)

Nesta atividade, bastante recorrente nos manuais didáticos, observamos uma identidade feminina generalizada e inferior, que molda os corpos e define o sujeito feminino (NAVARRO-SWAIN, 2000, p.50). O discurso do garoto assume um tom professoral, e, apesar de ambos utilizarem o “internetês” (linguagem própria de redes sociais), a fala da garota é sempre mais caricata e é sempre a menina quem pede orientações para o menino.

Este modelo de exercício de fixação exposto pelo material didático do(a) aluno(a) reforça a ideia de que o ambiente escolar é um espaço privilegiado para a construção de identidades sexuais e de gênero (MUNIZ, 2000, p.212). Atuando como um local de poder, a

escola imprime nos corpos dos(as) estudantes a inscrição do gênero e da sexualidade que passam a ser significadas socialmente por meio de uma lógica binária que define o masculino como ativo e racional e o feminino como passivo e emocional (MUNIZ, 2000, p.212).

O enquadramento do homem ao domínio do saber e da mulher ao papel de mera receptora dos conhecimentos produzidos pelos homens é também explorado em outras propostas de atividades, como apresentaremos no exemplo a seguir³⁷:



Pedro gosta muito de escrever letras de música e ele as faz de todos os tipos: sambas, *raps*, baladas... Com ele não tem problema, apenas precisa de uma inspiração. Sua namorada, Beloniza, pediu-lhe para “transformar” o soneto de Camões *Julga-me a gente toda por perdido* em uma letra de música moderna, mantendo as mesmas ideias, mas mudando as palavras, a divisão das estrofes, o que ele quisesse. No caderno, assumo o lugar de Pedro e faça essa adaptação.

A garota pede ao namorado que adapte o soneto de Camões, *Julga-me a gente toda por perdido*, na letra de uma canção; tal suposição denota primeiramente que a potencialidade criativa é uma qualidade inexoravelmente masculina, sendo a garota apenas uma “fonte de inspiração” e não alguém capaz de executar uma produção artística ou intelectual. O nome “Beloniza” remete à “beleza”, relacionando a menina somente aos predicados físicos, negando-lhe implicitamente os predicados intelectuais.

Uma situação recorrente nos exercícios do manual analisado é a persistência de utilização de personagens femininas³⁸ figurando dúvidas ou descontentamentos com relação aos conteúdos estudados:

12. Maribel acessou a internet para enviar uma mensagem a sua amiga e colega de classe, Suzetty:

Bel diz: CredU, Suzetty, que texto Xatu hj na aula de ptg! Ai, que menina mais boba... Odiei a garota e o tal de Carlos não sei du q...

Suzetty diz: Ah, Bel, naum aXeí... Eu ateh gostei, sabia?

Bel diz: Pq? O que vc aXou de legaW naquela porKaria?

³⁷ Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Página 80.

³⁸ Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 2 – Página 48.

Podemos notar o exagero da linguagem coloquial expresso no diálogo entre as duas alunas; a primeira afirma que não gostou do conto *Nossa amiga*, de Carlos Drummond de Andrade. Bel expõe seu descontentamento de modo agressivo. Os autores do material didático não se pouparam em imprimir um tom provocativo nas falas desta personagem feminina, associando seus exageros à futilidade e à falta de conhecimento sobre o assunto.

A interlocutora de Bel, Suzetty, parece não possuir argumentos consistentes para defender seu ponto de vista. Podemos constatar tal fato pela utilização do advérbio de inclusão “até”, no contexto pragmático, ou seja, levando em conta a situação do discurso e o seu contexto situacional, observamos que esta palavra aponta para o sentido de que Suzetty não gostou completamente do conto, e sim parcialmente. Nesta categoria é importante destacarmos também o fato de que em muitos exercícios de revisão de conteúdo os adolescentes proferem discursos de um modo excessivamente coloquial e destoante da realidade da oralidade e da escrita efetivas.

3.4 A exaltação da beleza feminina

A reconstituição do patriarcado trouxe com ele o “mito da beleza”. Este mito revelou-se uma violenta e poderosa armadilha contra as conquistas feministas e contra a evolução feminina no Ocidente (WOLF, 1992, p.12). A vitória contra a mística feminina da domesticidade deixou um vácuo para o patriarcado, que foi preenchido com o “mito da beleza universal”. Enquanto o domínio pela domesticidade feminina sucumbia, o “mito da beleza” feminina expandiu-se, assumindo a função de controlar socialmente das mulheres (WOLF, 1992, p.12 e 13).

A ideologia da beleza tornou-se a única capaz de controlar as mulheres após o declínio dos mitos da maternidade, castidade, e domesticidade ocorridos ao longo da segunda onda feminista (WOLF, 1992, p.13). A insurgência deste mito baseia-se na tentativa de destituir as mulheres de todos os avanços materiais e públicos, operando de modo coercitivo (WOLF, 1992, p.13).

Para ilustrar as afirmações acima apresentamos um exercício³⁹ em que se solicita aos alunos que se coloquem no lugar de uma outra personagem a fim de elaborarem uma produção compatível com a descrição das características físicas e psicológicas da personagem previamente dada:

³⁹ Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 2 – Página 57.

Estilos contemporâneos de escrita

1. Reúnam-se em duplas e leiam atentamente a seguinte descrição.

Suzana é secretária, nem bonita, nem feia, mas sempre bem arrumada. Muito bem vestida e maquiada, mas sem exageros. Muito pontual para o trabalho, anda, ultimamente, um pouco cansada e tem perdido a hora. Ela gosta muito de fazer palavras cruzadas e adora quando alguém lhe fala uma palavra que ela ainda não conhece. Nos finais de semana, gosta de passear no campo ou na praia. Ali, reserva sempre um momento para ficar sozinha, para olhar as coisas procurando uma relação nova entre aquilo que vê e o que pensa e sonha. Em casa, ela gosta muito de ler poesia brasileira e crônicas, ouvir música no rádio – ela adora MPB! –, e na televisão não perde nunca um filme romântico ou uma comédia engraçada, mas detesta filmes violentos.

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

Pensem em Suzana: Como será que ela escreve? Cada dupla deverá elaborar, no caderno, uma lista das características de estilo que pensa encontrar no texto de Suzana. O professor registrará na lousa as características levantadas.

2. Em seguida, as mesmas duplas escreverão uma crônica ou um poema como se fossem Suzana, mantendo as características de estilo definidas na lousa e com base nas orientações do professor. Considerem os critérios de correção do quadro. Completem a parte de vocês somente depois de produzido o texto.

Primeiramente são reforçados os atributos da aparência de Suzana, que apesar de não se tratar de uma moça tão bela, possui outras características secundárias como: “bem-vestida”, “bem-arrumada”, “maquiada”. Suzana representa o protótipo de uma mulher comum, que permeia o imaginário dos adeptos do patriarcado, possui traços femininos, é delicada e frágil, e, apesar de não ser tão bela, busca compensar a ausência da beleza arrumando-se. Embora não possua grandes atributos físicos, Suzana é uma mulher independente. Acreditamos, em consonância com Naomi Wolf (1992), que à medida em que mulheres como esta personagem vencem obstáculos legais e materiais, mais rígidas e cruéis serão as imagens da beleza feminina impostas a ela (WOLF, 1992, p.11).

Embasando-nos das discussões promovidas por Naomi Wolf na obra “*O Mito da Beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres*”, concluímos que todos os mitos que reforçam e naturalizam os padrões estéticos femininos são construídos, sendo, portanto, falsos. Wolf explica que a “beleza” é semelhante a um sistema monetário, e como qualquer sistema ele é determinado pela política e, na atualidade do mundo ocidental,

representa o mais eficiente conjunto de crenças cujo objetivo é a manutenção do domínio dos homens sobre as mulheres (WOLF, 1992, p. 15).

O atributo denominado "beleza" existe de forma concreta e universal. A função das mulheres é persegui-la, e o papel masculino consiste na manutenção do desejo de posse das mulheres belas (WOLF, 1992, p. 14). Ser bonita é uma obrigação das mulheres, não dos homens, visto que o patriarcado imputou esta condição como situação necessária e natural por ser, segundo as prerrogativas da sociedade androcêntrica, uma condição biológica, sexual e evolutiva (WOLF, 1992, p.14). Deste modo, naturalizaram-se os mitos de que os homens fortes devem lutar pelas mulheres belas, e as mulheres belas são mais afortunadas na reprodução (WOLF, 1992, p.14 e 15).

A exemplo da naturalização do mito da beleza feminina podemos observar os discursos contidos no conto *Cantigas de esponsais*⁴⁰, de Machado de Assis. Esta produção narra a história do mestre Romão, que apesar de possuir grande talento como músico intérprete, não contava com o mesmo êxito em suas composições, sentindo-se sempre frustrado com esse fato. O conto é reproduzido na íntegra e sua finalidade é a realização de um exercício voltado à leitura e análise textual, e mais especificamente à análise do gênero textual conto.

Neste texto existem representações femininas pautadas somente no quesito estético da mulher, apresentando-a às(aos) leitoras(es) como um ser cuja finalidade da existência é ornar o universo dos homens: “Não lhe chamo a atenção para os padres e os sacristães, nem para o sermão, nem para os olhos das moças cariocas, que já eram bonitos nesse tempo, [...]” (ASSIS, 2014, p.51).

A representação feminina como objeto ornamental aparece também quando o narrador declara que a casa de Mestre Romão era triste, afinal: “Não tinha o menor vestígio de mulher, velha ou moça, nem passarinhos que cantassem, nem flores, nem cores vivas ou jucundas.” (ASSIS, 2014, p.51). Do mesmo modo é caracterizada a esposa de Mestre Romão:

E, entretanto, se pudesse, acabaria ao menos uma certa peça, um canto esponsalício, começado três dias depois de casado, em 1779. A mulher, que tinha então vinte e um anos, e morreu com vinte e três, não era muito bonita, nem pouco, mas extremamente simpática, e amava-o tanto como ele a ela. (ASSIS, 2014, p.53)

⁴⁰ Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Páginas 50, 51, 52, 53 e 54.

A esposa do Mestre Romão é descrita de modo sucinto neste fragmento. São ressaltados seus atributos físicos, diferentemente da descrição predominante que se faz de Mestre Romão, exaltando seu talento como intérprete e revelando sua frustração por não possuir o mesmo potencial de composição. Observamos aqui o reforço de qualidades múltiplas nos homens, e a naturalização da qualidade essencial à mulher: a beleza.

O objetivo do patriarcado é imputar às mulheres valores baseados numa hierarquia vertical, de acordo com um padrão físico construído culturalmente (WOLF, 1992). A função estrutural do “mito da beleza” é a determinação das relações de poder, em que as mulheres precisam competir de forma antinatural por recursos dos quais os homens se apropriaram (WOLF, 1992, p. 15). Não há nenhuma justificativa legítima de natureza biológica ou histórica para a existência e consolidação dos padrões de beleza. Os efeitos deste mito sobre a vida das mulheres é produto da necessidade de manutenção das estruturas de poder (WOLF, 1992, p. 16).

“O mito da beleza” não foi construído a partir de projeções femininas, ao contrário, ele não tem nada a ver com as mulheres” (WOLF, 1992). Ele foi fundado pelas instituições masculinas e outorgado pelo poder conferido aos homens. As características exaltadas nas mulheres são mutáveis quanto aos grupos sociais e ao momento histórico em que vivem, sendo portanto a representação simbólica dos comportamentos e atitudes daquele recorte temporal específico. Como pontua Naomi Wolf (1992): “o mito da beleza na realidade sempre determina o comportamento, não a aparência” (WOLF, 1992, p.17).

Na *Situação de Aprendizagem 4*, a tirinha⁴¹ “*Barata Fliti*”, de Fernando Gonsales, possibilita-nos uma reflexão sobre a instabilidade dos padrões de beleza descritos por Wolf (1992). Nesta tirinha, observamos que o corpo e a indumentária da personagem foram desenhados com certo exagero – cintura muito fina, seios fartos, glúteos avantajados, vestido muito decotado e curto – e apresentam um estereótipo muito comum, difundido nas mídias televisivas de massa. Este estereótipo constitui um novo padrão, que apesar de ser antinatural, destrona o protótipo da modelo magérrima.

⁴¹ Caderno do Aluno - 3ª Série – Volume 1 – Página 35.



Leitura e análise de texto

Barata Fliti



Embora nitidamente sempre tenha existido uma mitificação da beleza sob algum aspecto desde o princípio do patriarcado, a adesão e consistência do mito da beleza em sua forma moderna é um fato bem recente. O mito surge quando as mulheres ameaçam libertarem-se de repressões de natureza material (WOLF, 1992).

Antes da Revolução Industrial, a mulher comum não sentia o que sente a mulher moderna com relação às imposições dos padrões beleza, já que na modernidade as mulheres vivenciam o mito em todos os lugares, como uma constante comparação com um ideal físico difundido o tempo todo (WOLF, 1992, p. 18). Antes da criação de tecnologias de produção em massa como as câmeras fotográficas, televisores, etc., uma mulher comum possuía poucas referências de padrões de beleza, exceto aquelas difundidas através das imagens de santas, na igreja (WOLF, 1992, p. 18).

Uma vez que a família era uma célula de produção e o trabalho da esposa complementava o do homem, o valor das mulheres que não pertencessem à aristocracia ou à prostituição revelava-se em sua capacidade de trabalho, perspicácia econômica, força física e fertilidade (WOLF, 1992). É lógico que a atração física também exercia alguma influência; mas a beleza, do modo como a compreendemos, não era, para as mulheres comuns, uma questão drástica no mercado matrimonial (WOLF, 1992, p.19).

Um dos atributos mais valorizados nas mulheres é a juventude, assim como a virgindade foi e ainda é apreciada pelos homens, visto que ambas qualidades indicam a ignorância sexual, inexperiência, castidade e, por consequência, a fidelidade feminina ao matrimônio (WOLF, 1992, p. 17). “O envelhecimento tornou-se um processo negativo na

mulher porque as mulheres se empoderam com o passar do tempo e porque os elos entre as gerações de mulheres devem sempre ser rompidos” (WOLF, 1992, p. 17).

A ordem estabelecida pelo patriarcado é a de que as mulheres mais velhas temam as jovens, as jovens desprezem as velhas, enquanto o mito da beleza mutila a autoestima de todas (WOLF, 1992). A análise destes fatores conduz a uma conclusão desoladora: a constituição da identidade feminina encontra-se tão estreitamente relacionada à “beleza” que as mulheres vivem constantemente vulneráveis à aprovação alheia que o amor-próprio passa a transparecer para todos. (WOLF, 1992, p. 17).

O patriarcado reconfigura-se de modo a manter sua hegemonia e aprisionar as mulheres. O mito da beleza não é difundido apenas nos meios de comunicação de massa, eles encontram-se de modo camuflado também em materiais didáticos que possuem finalidade educativa. Através do discurso de massa e do discurso oficial (educacional), os padrões se perpetuam e moldam a personalidade e o comportamento das meninas desde muito cedo.

3.5 A imposição patriarcal através da linguagem

Como foi discutido até aqui, o patriarcado aprisiona, subjuga e discrimina as mulheres de variadas formas. Um dos mecanismos mais sutis de transmissão e perpetuação das assimetrias de gênero é através da língua, pois esta se apresenta como um reflexo dos valores, do pensamento, da sociedade que a cria e utiliza (FRANCO; CERVERA, 2006, p. 06). Nada do que proferimos em diferentes momentos de nossas vidas é neutro: todos os vocábulos têm uma leitura de gênero (FRANCO; CERVERA, 2006, p. 06). Podemos considerar então que a língua não só retrata, mas também propaga e reforça os estereótipos e papéis concebidos como adequados para mulheres e homens (FRANCO; CERVERA, 2006, p. 06).

Ainda é atual o uso sexista que fazemos da língua na expressão oral e escrita (nos diálogos informais e nos documentos oficiais) que propaga e reitera “as relações assimétricas, hierárquicas e não equitativas que se dão entre os sexos em cada sociedade e que é utilizado em todos os seus âmbitos” (FRANCO; CERVERA, 2006, p. 08). “Nega-se a feminização da língua e ao fazê-lo estão tornando invisíveis as mulheres e rechaçando as mudanças sociais e culturais que estão ocorrendo na sociedade” (FRANCO; CERVERA, 2006, p. 08).

A língua por si só não é sexista, embora o modo como nós a empregamos a torne sexista. Por isso, o único jeito de mudar uma linguagem sexista, excludente e discriminatória, é problematizar qual o embasamento ideológico em que ela se sustenta, e também propor alternativas reais e viáveis de mudança (FRANCO; CERVERA, 2006, p. 08). A utilização da língua é um fator meramente social, só conseguiremos mudá-la completamente quando atingirmos a igualdade social entre mulheres e homens (COULTHARD, 2001, p.74).

Durante as análises dos exercícios da apostila, confrontamos em inúmeros momentos a anunciação de generalidades no masculino, reforçando a hegemonia que o masculino exerce sobre o feminino. Para tal reflexão reservamos o seguinte enunciado⁴²:

- A bebida alcoólica diminui a capacidade do homem de responder imediatamente aos estímulos do mundo externo. **Portanto**, não se deve dirigir alcoolizado.

Este enunciado possibilita a problematização sobre a enunciação do sujeito humano no gênero masculino, fazendo da masculinidade a referência. Inúmeros são os exemplos que poderiam ser extraídos do material didático. Em vários enunciados detectamos esta fórmula naturalizada de exaltação e valorização do masculino enquanto norma. Como afirma Beauvoir (1980), o substantivo homem carrega em sua acepção uma representação ao mesmo tempo positiva e neutra, a ponto de utilizarmos ‘homens’ para designar toda a espécie humana, diferentemente da mulher, que se apresenta de modo negativo, “de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade” (1980, p.09).

Outro texto expressivo para exemplificarmos as hierarquizações na linguagem é o trecho da *Oração aos moços*⁴³, escrita por Rui Barbosa:

⁴² Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 1 – Página 23.

⁴³ Caderno do Aluno - 3ª Série – Volume 2 – Página 52.



APRENDENDO A APRENDER

Leia e analise, com a orientação do professor, o discurso que segue:

Senhores:

Não quis Deus que os meus cinquenta anos de consagração ao direito viessem receber no templo do seu ensino em São Paulo o selo de uma grande bênção, associando-se hoje com a vossa admissão ao nosso sacerdócio, na solenidade imponente dos votos em que o ides esposar. [...]

BARBOSA, Rui. *Oração aos moços*. Fundação Casa de Rui Barbosa/Arquivo. Disponível em: <http://www.casaruibarbosa.gov.br/dados/DOC/artigos/rui_barbosa/FCRB_RuiBarbosa_Oracao_aos_mocos.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2013.

O discurso de Rui Barbosa foi proferido no dia 29 de março de 1921, para os alunos formandos da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, entre os quais raramente havia mulheres: na época, as mulheres tinham seus direitos cerceados, inclusive o de estudar. O discurso, intitulado *Oração aos moços*, é um dos mais importantes das letras brasileiras, contudo, inadequado para os padrões atuais, uma vez que, hoje, há grande número de mulheres entre os formandos e por ser considerado muito longo.



LIÇÃO DE CASA



Preste atenção às seguintes expressões:

- Prezadas Senhoras e Senhores
- Prezados Senhoras e Senhores

Embora as duas formas estejam gramaticalmente corretas, qual é a mais adequada para ser usada como vocativo em um discurso? Por quê?

O fragmento da *Oração aos moços* contextualiza o texto, alegando que na época de sua produção as mulheres tinham acesso muito restrito aos ambientes acadêmicos, e neste caso especificamente ao curso de Direito. Entretanto, a *Lição de Casa*, que tem como finalidade refletir sobre o uso do vocativo no masculino, aponta e reafirma a anunciação do discurso no masculino.

Como foi dito anteriormente, apesar de esta apostila trabalhar com uma única *Situação de Aprendizagem* cujo objetivo visa a inserção dos docentes e discentes em uma proposta pedagógica feminista, no título da *Situação de Aprendizagem 4⁴⁴*: “E o homem disse: ‘haja a palavra’”, o sujeito é anunciado no masculino, diz-se homem para referir-se aos homens e às

⁴⁴ Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Página 46.

mulheres. Nesse sentido, o masculino exerce também a influência sobre a articulação da linguagem.

Em virtude o enorme valor simbólico que possui a língua, concluímos que aquilo que não é nomeado passa a não existir, a se subalternizar, como ocorreu com as mulheres no exemplo acima, “ao utilizar uma linguagem androcêntrica e sexista, as mulheres não existiram e foram discriminadas.” (FRANCO; CERVERA, 2006, p. 08). Foi-nos ensinado que a única opção é ver o mundo com olhos masculinos, mas essa opção oculta as possibilidades de feminilização do mundo.

É necessário pensarmos uma mudança no uso contemporâneo da linguagem de forma que mulheres e os homens sejam representados de modo equitativo (FRANCO; CERVERA, 2006, p. 16). “E para isso, qualquer língua, ao estar em contínua mudança, oferece milhares de possibilidades.” (FRANCO; CERVERA, 2006, p. 08). As mulheres precisam ser visibilizadas e tornarem-se agentes de suas vidas. Quando um material didático ignora nossa existência, notamos que a desconstrução e ressignificação social das mulheres ainda é uma batalha muito longa e necessária.

3.6 Silenciamento da mulher

Em seu ensaio, “*Políticas Sexuais*”, Kate Millet explica que o Ocidente experimentou diversas mudanças no plano industrial, econômico e político, mas cada uma dessas medidas influenciava apenas uma parcela da humanidade (MILLET, 1970, p.13). E que era incômodo para nós, mulheres, percebermos que modificações como o surgimento dos sistemas democráticos nos séculos XVIII e XIX, os planos socialistas de redistribuição de riquezas, a Revolução Industrial e tecnológica não afetaram em quase nada a vida das próprias mulheres que, independente da classe social a que pertenciam, continuavam social e politicamente nulas e dependentes do patriarcado (MILLET, 1979, p.13 e 14).

Millet conclui esta reflexão chamando atenção para o fato de que a base da civilização Ocidental é o patriarcado, ou seja, “as distinções sociais e políticas não estão baseadas na riqueza ou na posição social, mas no sexo” (MILLET, 1970, p. 14). Dessa forma, observamos de modo muito recorrente no material analisado o silenciamento da mulher na produção artística. A título de exemplo, apresentamos a atividade de estudos literários⁴⁵ em

⁴⁵ Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 2 – Página 08.

que é solicitado aos estudantes que preencham um quadro sobre as escolas literárias Parnasianismo e Simbolismo:

| | | Início/Término | Principais autores | Características |
|----------------------|-----------------|---|---|---|
| Parnasianismo | Brasil | Cronologicamente, durou de 1880 a 1893. A influência do movimento, no entanto, estendeu-se até a primeira década do século XX, coexistindo com o Simbolismo. A primeira obra foi <i>Sonetos e rimas</i> (1880), de Luís Guimarães Júnior. | <ul style="list-style-type: none"> • Alberto de Oliveira • Francisca Júlia da Silva • Martins Fontes • Olavo Bilac • Raimundo Correia • Vicente de Carvalho | <ul style="list-style-type: none"> • Objetivismo • Impessoalidade • Culto da forma • Culto da arte pela arte • Temática greco-romana |
| | Portugal | Não se verifica o movimento em Portugal. | | |
| Simbolismo | Brasil | De 1893, com a publicação de <i>Missal</i> e de <i>Broquéis</i> , de Cruz e Sousa, a 1902, com a publicação de <i>Canaã</i> , de Graça Aranha. | <ul style="list-style-type: none"> • Alphonsus de Guimaraens • Cruz e Souza • Graça Aranha | <ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos místicos e sentimentais • Linguagem pessimista e musical com forte carga emotiva |
| | Portugal | Da publicação de <i>Oaristos</i> (1890), de Eugénio de Castro, a 1915, com a publicação da revista <i>Orpheu</i> . | <ul style="list-style-type: none"> • António Nobre • Eugénio de Castro | <ul style="list-style-type: none"> • Valorização dos estados de sonho e devaneio • Recorrência a sinestias e aliterações |

* É importante ressaltar que mesmo entre os críticos literários há ideias divergentes sobre alguns dos conteúdos relacionados a esses dois movimentos literários.

Observamos através deste quadro, que a produção feminina é novamente subalternizada. Há referência apenas a uma única escritora no período Parnasiano, e a nenhuma autora na escola literária Simbolista. De fato, o período em que estes escritos situam-se, é atravessado por uma cultura machista e opressora muito mais potente do que a que vivemos na contemporaneidade. Acreditamos, como afirma Ria Lemaire (1994), que:

[...]os conceitos básicos da história literária, como o gênio, o autor, o herói, o personagem e o tema, [...] tradição, unidade, originalidade e criatividade (todos geralmente definidos em sua relação com o cânone das obras escritas) estão intimamente relacionados com a negação básica do impacto das estruturas sociais tanto em obras individuais como na tradição literária. Essa negação dissimula as complexas relações entre uma sociedade e sua literatura, impedindo assim a percepção do papel das ideologias nas obras literárias e na sociedade bem como a inter-relação de suas funções (LEMAIRE, 1994, p.59)

Apesar de o século XVIII ser um período histórico de invisibilidade feminina na produção literária, atualmente inúmeros estudos mostram profícuas produções de autoria feminina que existiam já nesse período⁴⁶. Se associarmos o quadro acima com o panorama apresentado pelo material didático, poderemos concluir que, apesar das inúmeras conquistas obtidas pelos movimentos feministas e pelas lutas das mulheres, ainda encontramos a produção feminina numericamente inferior, deparando-nos com situação semelhante àquela ocorrida no século XVIII, e em outros séculos anteriores.

Os motivos deste silenciamento remetem a concepções estéticas e de criatividade impostas pela ideologia patriarcal que se pauta na premissa de que “os homens criam e as mulheres simplesmente procriam (SCHMIDT, 1995, p.184)”.

Após a apresentação do quadro acima, o material propõe⁴⁷ que as(os) alunas(os) realizem uma leitura crítica e uma colagem de uma lista de poemas:

A leitura da poesia pós-romântica se transforma em arte

O professor organizará a classe em duplas ou em trios. Cada um desses grupos ficará responsável por um poema. Esse texto será usado em três atividades: inicialmente, será interpretado de acordo com o roteiro de estudo sugerido para o poema anterior, de Augusto dos Anjos; depois será comentado em sua atualidade; e, então, será transformado em uma obra de arte: uma colagem.

O primeiro passo é escolher o poema e copiá-lo no caderno. O professor vai sugerir uma lista de possibilidades.

46 No período Parnasiano, além de Francisca Júlia da Silva (1871 - 1920), destacou-se a poetisa carioca Júlia Cortines(1868-1948). No Simbolismo, uma das maiores expressões da poesia brasileira no período foi Gilka Machado (1893 - 1980), eleita em 1933 como maior poetisa do Brasil pelo concurso literário promovido pela revista “*O Malho*”, do Rio de Janeiro (CASTELLO, 1999).

47 Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 2 – Página 09.

| Poeta | Poema |
|-------------------------|---|
| Alberto de Oliveira | <i>Vaso chinês</i> |
| Alphonsus de Guimaraens | <i>A catedral</i> <i>Ismália</i> |
| Augusto dos Anjos | <i>A ideia</i> <i>Nome maldito</i> |
| Camilo Pessanha | <i>Caminho</i> |
| Cecília Meireles | <i>Canção mínima</i> <i>Motivo</i> |
| Cruz e Sousa | <i>Cavador do infinito</i> <i>Violões que choram</i> |
| Eugénio de Castro | <i>Um sonho</i> |
| Ferreira Gullar | <i>Não coisa</i> |
| Florbela Espanca | <i>Fanatismo</i> <i>Ser poeta</i> |
| Manoel de Barros | <i>O catador</i> |
| Olavo Bilac | <i>A mocidade</i> <i>Profissão de fé</i> |
| Paul Verlaine | <i>Arte poética*</i> |
| Raimundo Correia | <i>As pombas</i> |
| Stéphane Mallarmé | <i>Brinde*</i> |

O quadro reafirma as observações realizadas anteriormente. Apesar de haver 14 opções de poemas, apenas 2 são de autoria feminina. Não há neste quadro uma divisão por período literário, por essa razão não é possível aplicar uma justificativa semelhante àquela dada na situação do quadro anterior, que trazia apenas escritores(as) do período Simbolista e Parnasiano.

Este quadro mostra que a produção feminina é subalternizada nos dias de hoje, e ainda de forma muito veemente. Um dos motivos do silenciamento feminino no universo literário é o fato de a crítica considerar irrelevante e inferior as temáticas exploradas pelas escritoras. Muitas vezes elas produziram obras que retratavam o universo íntimo e doméstico, diferente da produção masculina, que segundo a crítica se preocupava com questões “importantes” como política, economia e história (NAVARRO, 1995, p.13).

Apesar de as mulheres terem conquistado espaços no ambiente escolar, nas academias e nos meios artísticos, o material didático prioriza produções literárias de autoria masculina, não porque não existam inúmeras poetisas, mas talvez por acreditarem que a produção artística das mulheres possua qualificação inferior, não sendo digna de figurarem num manual pedagógico.

Na *Situação de Aprendizagem 7*, outro elemento textual interessante para a problematização sobre a ausência feminina em atividades de ordem artísticas e/ou relacionadas à ação, é o texto informativo presente no *Guia da Secretaria Municipal de Cultura, intitulado “Flashes da história”*⁴⁸:



Leitura e análise de texto

Flashes da história

Exposição de fotojornalismo Diálogos EUA-Brasil: Um olhar fotográfico sobre 50 anos de história, em cartaz na Galeria Olido, relembra fatos e personalidades marcantes dos dois países.

O que o jogador brasileiro Pelé e o americano Michael Jordan teriam em comum? Por terem sido considerados, por muitos especialistas, os melhores atletas de todos os tempos em suas modalidades, tiveram suas imagens frequentemente estampadas nos principais jornais de todo o mundo. Por essa razão, foram escolhidos para compor a exposição *Diálogos EUA-Brasil: Um olhar fotográfico sobre 50 Anos de história*.

Em cartaz na Galeria Olido a partir do dia 10, a mostra, patrocinada pelo Programa Fullbright, faz um paralelo entre a produção brasileira e norte-americana de fotojornalismo das últimas décadas. Os trabalhos selecionados ocupam as páginas de publicações como *O Estado de S. Paulo*, *Folha de S. Paulo*, *O Globo*, *The New York Times* e *The Washington Post*. Muitos deles integram também os acervos da Agência de Fotojornalismo Magnum, Arquivo Nacional americano e The Associated Press.

Com 120 imagens coloridas e em preto e branco, de autoria de fotógrafos renomados como Jorge Araújo, Victor Jorgensen, Matt Zimmerman e Justin Newman, serão relembrados momentos e personalidades dos dois países. Segundo João Kulcsár, curador da mostra, “nos últimos anos, vários fatos vividos em conjunto, ou separadamente, reforçam a proximidade entre o Brasil e os Estados Unidos”.

Para facilitar a compreensão, os trabalhos serão agrupados em seis temas: *Herança comum; Política; Emoção, força e paixão; Cidadania; Cultura; e Meio ambiente*. Por meio deles, o público poderá, por exemplo, comparar registros das heranças europeias, africanas e indígenas; momentos de conquista dos cidadãos, como os Movimentos das Diretas Já, no Brasil, e dos Direitos Civis, nos Estados Unidos; os presidentes depostos Nixon e Collor; flagrantes de artistas e esportistas, como Frank Sinatra, Chico Buarque e Ayrton Senna; a preocupação comum com a preservação da natureza.

⁴⁸ Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Páginas 60 e 61.

Galeria Olido – 1ª pavimento. Centro. Dia 10/11, 15h (abertura).
De 11/11 a 30/12. 3ª a sáb., das 12h às 21h30.
Dom., das 12h às 19h30. Grátis.

Em cartaz – Guia da Secretaria Municipal de Cultura. São Paulo. Prefeitura da Cidade de São Paulo – Secretaria da Cultura, n. 7, p. 54-55, nov. 2007.

No texto do cartaz de divulgação da mostra de fotojornalismo são mencionados somente homens, tanto nos aspectos políticos – Nixon e Collor -, quanto nos aspectos artísticos e esportivos – Frank Sinatra, Chico Buarque, Ayrton Senna, Pelé, Michael Jordan. A este detalhe, podemos associar a invisibilidade das mulheres na composição das imagens selecionadas para constituir a mostra, e até mesmo da ausência delas como fotógrafas da exposição, visto que os fotógrafos citados são: Jorge Araújo, Victor Jorgensen, Matt Zimmerman e Justin Newman. A falta do protagonismo feminino no material analisado é um reflexo da sociedade, que silencia a cultura feminina, relegando-a ao esquecimento, à invisibilidade e ao ostracismo.

O texto de nome *A Literatura e a sociedade*⁴⁹, produzido por José Luís Landeira e João Henrique Mateos, aborda de forma sucinta a definição e a relação entre o texto literário e uma determinada comunidade. O parágrafo que nos chama atenção trata sobre as instituições responsáveis pela promoção de um texto à categoria de literário:

Além disso, grupos sociais tentam impor o seu conceito de literatura para outros. Muitas vezes fazem isso por meio de instituições como a escola, que, conforme o acervo de suas bibliotecas e os textos adotados pelos professores, em especial de Língua Portuguesa, acaba por selecionar o que é texto literário e o que não é. O mesmo poderíamos falar das universidades: quem iria cogitar se um determinado livro solicitado por uma universidade em um vestibular não é *bonito* o suficiente para ser classificado como Literatura?

Nesta assertiva, os autores assumem que o conceito de literatura é criado por um seletivo grupo, que se encarrega não só de formulá-lo como também de impô-lo a outros grupos sociais desfavorecidos. Podemos pensar então, que a literatura de autoria masculina, bem como os estereótipos negativos que se fazem em relação às mulheres dentro de um texto

⁴⁹ Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Página 82.

literário, são oriundos das imposições masculinas que dominam várias esferas sociais, dentre elas a esfera artística. Todo o critério avaliativo e interpretativo que recai sobre as obras literárias é historicamente limitado e passível de mudanças em função do contexto social e histórico de produção e dos referenciais teóricos, que também variam de contexto para contexto de produção e recepção (SCHMIDT, 1995, p.185).

Além disso, o fragmento selecionado explicita que as instituições escolares e universidades também são responsáveis por delinear quais textos são literários. Assim sendo, se a escola é um espaço ocupado em sua maioria por mulheres, por que o material analisado até agora nos apresentou número tão reduzido de textos de autoria feminina, ou que trouxessem em seu conteúdo uma visão não estereotipada da mulher?

Podemos inferir, em consonância com Ria Lemaire (1994), que a história literária não pode ser definida apenas através da seleção natural e positiva de textos escolhidos pela tradição patriarcal, pois ao lado de uma seleção positiva produções que, não por acaso, pertencem a homens, houve também uma seleção negativa de obras que não possuíam tanto valor estético mas foram consagradas mesmo assim, por encontrarem-se inseridas, de algum modo, em consenso com a tendência androcêntrica, e em vista disso, muitas obras/autores de altíssima qualidade foram excluídos (LEMAIRE, 1994, p.66).

Concluimos, portanto, que apesar dos inúmeros espaços alcançados pelas mulheres, a exclusão delas dentro esfera artística ainda é muito intensa; o cânone literário ainda é apropriado majoritariamente pelos homens. Este evento, reiterado inclusive pelas opções e propostas do material didático do estado de São Paulo, refletem os valores da sociedade patriarcal e androcêntrica em que vivemos.

3.7 Depreciação dos papéis femininos em detrimento dos masculinos

A supervalorização das funções masculinas é um dos mecanismos utilizados para a manutenção do patriarcado. Como já foi dito anteriormente, as mulheres conquistaram inúmeros espaços tanto no mercado de trabalho, quanto na política, porém são elas que modificaram seus estilos de vida, quase nunca os homens se dispuseram a fazer o mesmo.

Atualmente, muitas mulheres estão transformando-se nos homens com quem gostariam de se casar, mas, essa ação, apesar de parecer puramente vantajosa, possui o ônus

da jornada dupla na vida das mulheres, pois a maioria dos homens ainda resiste em executar tarefas que para eles são inferiores ou exclusivamente femininas (STEINEM, 1997, p. 212).

Gloria Steinem (1997), em sua obra “*Memórias da transgressão: momentos da história da mulher do século XX*”, explica que a depreciação da feminilidade é ainda muito recorrente, pois uma parcela significativa das mães consegue romper com alguns traços da cultura feminina e criam suas filhas com certa independência, porém não fazem o mesmo com os filhos (STEINEM, 1997, p. 214).

A título de exemplo destacamos o poema *Mar Português*⁵⁰, do autor Fernando Pessoa, no qual há duas menções referentes a figuras femininas, situando a mulher na condição de *mãe* e *noiva*, respectivamente. Neste poema, Fernando Pessoa narra a conquista do mar pelo povo lusitano, e os sacrifícios que foram realizados para que tal façanha fosse consumada. É nítida a participação ativa dos portugueses (homens) que desbravaram o mar, em detrimento da participação passiva das mulheres, *mães* e *noivas*, que aguardam o retorno dos homens. Tal construção reforça a ideia de que a mulher é relegada à espera, ao privado (o lar) e ao homem cabe a missão de conquistar, sacrificar-se, arriscar-se, descobrir e desbravar.



Leitura e análise de texto

Mar português

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.



Fernando Pessoa

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=15726>. Acesso em: 28 maio 2013.

⁵⁰ Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Página 35.

Com relação aos estereótipos e papéis que são atribuídos às mulheres e aos homens, Kate Millet (1970) propõe um reexame do conjunto de características atribuídas ao masculino e ao feminino, reconsiderando seus valores no aspecto humano como: a exaltação da passividade nas mulheres e a manifestação da violência como expressão à virilidade nos homens, julgando que estas características são desnecessárias em ambos os sexos; já características como a racionalidade e a eficiência atribuídas ao temperamento masculino e a consideração e a ternura relacionadas ao feminino são imprescindíveis para ambos (MILLET, 1970, p.10).

A conquista do mar é mais nobre do que a convivência afetiva e as vivências travadas com as mulheres no seio das relações familiares. Tal conquista expressa-se superior tanto naquelas famílias já existentes: “Por te cruzarmos, quantas *mães* choraram” (PESSOA, 2014,p. 35); quanto naquelas famílias que estariam por se formar: “Quantas *noivas* ficaram por casar” (PESSOA, 2014,p. 35). A importância da conquista se confirma na segunda estrofe do poema, pois o poeta indaga: “Valeu a pena?”, e no mesmo verso, responde “Tudo vale a pena/Se a alma não é pequena.” (PESSOA, 2014, p. 35); os sacrifícios da conquista são nobres e heroicos, mais valiosos do que a vida estabelecida no domínio privado – espaço feminino.

A relação das mulheres com o doméstico e o privado e dos homens com o espaço público é reiterada em várias situações, inclusive em enunciados confeccionados pela própria equipe curricular. Em uma proposta de exercício⁵¹ elaborada com a finalidade de estudar o período simples e composto, observamos a seguinte situação:

2. Pense na seguinte situação:

- Xexéu é o apelido de um rapaz que vive de consertar máquinas de lavar roupa. Ele mudou de bairro e quer ficar conhecido na nova vizinhança. Faz, então, um cartaz anunciando seus serviços no bairro:

Chegou o Xexéu!
Você vai precisar de mim
se quiser a roupa limpa!
Informações aqui!

Elabore no caderno um modelo de cartaz para a esposa de Xexéu, que é costureira. Ele deve ter quatro frases: duas nominais e duas verbais. Das verbais, uma deve ser formada por período simples e a outra, por período composto.

⁵¹ Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 1 – Página 11.

A profissão masculina encontra-se relacionada à manutenção de máquinas, já a profissão atribuída à esposa do personagem (costureira), é um ofício de ordem doméstica e privada. As particularidades atribuídas à virilidade impõem socialmente que os homens sejam dominadores, criativos, ativos, resistentes, fortes, vigorosos, que possuam personalidade e caráter e sejam potentes sexualmente e psicossocialmente (FURLANETTO, 1981, p. 121). Já às mulheres foram reservados atributos como docilidade, passividade, submissão, beleza etc., numa lógica que visa mantê-las sob a autoridade e poder masculinos (FURLANETTO, 1981, p. 121).

A estabilidade e linearidade dos papéis de gênero – vivência da virilidade e da feminilidade – são monitoradas o tempo todo, em quase todos os locais públicos, e efetuadas pela maioria dos sujeitos no ocidente (STEINEM 1997, BADINTER 2005).

Podemos observar o resultado deste “policiamento” da feminilidade no trecho do romance *Senhora*⁵², de José de Alencar. O fragmento traz o diálogo entre Lísia Soares e Aurélia Camargo, a respeito de Alfredo Moreira, rapaz pertencente ao núcleo capitalista do Rio de Janeiro. Lísia sugere que Alfredo seria um bom partido; Aurélia, no entanto, diz que possui dinheiro suficiente para adquirir um marido com mais atributos que ele. Tal comentário coloca o homem na posição de objeto, visto que a detentora do poder aquisitivo era, no caso, Aurélia:

Trecho III

Uma noite, no Cassino, a Lísia Soares, que fazia-se íntima com ela e desejava ardentemente vê-la casada, dirigiu-lhe um gracejo acerca do Alfredo Moreira, rapaz elegante que chegara recentemente da Europa.

– É um moço muito distinto – respondeu Aurélia sorrindo –; vale bem como noivo 100 contos de réis; mas eu tenho dinheiro para pagar um marido de maior preço, Lísia; não me contento com esse.

Riam-se todos desses ditos de Aurélia e os lançavam à conta de gracinhas de moça espirituosa; porém a maior parte das senhoras, sobretudo aquelas que tinham filhas moças, não cansavam de criticar esses modos desenvoltos, impróprios de meninas bem-educadas.

ALENCAR, José de. *Senhora*. Fonte: Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2026>. Acesso em: 20 maio 2013.

⁵² Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Página 43. O romance *Senhora* é trabalhado também na última situação de aprendizagem, que apresenta uma proposta feminista, mais adiante retomaremos sua análise.

Os comentários de Aurélia incomodavam e escandalizavam a “maior parte das senhoras, sobretudo aquelas que tinham filhas moças, [...]”. Tal narrativa apresenta a adesão feminina ao projeto da opressão patriarcal. Apesar da postura de Aurélia subverter a lógica que objetificava a mulher, esta ação apresenta não só a reprova dos homens, como também a das mulheres. Neste caso, as mulheres que julgam Aurélia, mesmo na condição de oprimidas, não pensam como tal, assim como não ser oprimido não implica tomar uma postura de insensibilidade diante de opressões (ARRUDA, 2000, p.123).

A depreciação da mulher também ocorre quando ela busca acessar espaços ou condições que são consideradas hegemonicamente masculinas. Esta situação é reforçada no seguinte exercício⁵³:



LIÇÃO DE CASA



Com base na sua pesquisa para a elaboração do texto expositivo, responda, no caderno, às questões a seguir.

1. Marisa escreve um *e-mail* para Anabela. Ela deseja um bom exemplo que ajude os leitores de seu texto expositivo a entender o pensamento antropofagista da primeira geração modernista. Você pode ajudá-la?

Bela, não entendi muito bem esse lance de “devoração simbólica da cultura do colonizador europeu, sem com isso perder nossa identidade cultural”, do Oswald de Andrade. Mas, por isso mesmo, quero um bom exemplo dele para o meu texto. Aí, tipo assim, fui falar com meu pai e ele me explicou que é como se fosse uma caipirinha feita de saquê. Pirei na batatinha, não entendi nada! Mas o cara é bom, ele explicou:

“O saquê é uma bebida alcoólica feita de arroz, de origem japonesa, que ninguém imaginaria em uma caipirinha. Mas aí os japoneses introduziram o saquê no Brasil e já viu, né? A rapaziada logo pensou em *devorar* a cultura japonesa, fazendo-a ficar parte da brasileira. De que jeito? Inventaram a caipirinha de saquê.”

Mas, aí, minha mãe azarou tudo. Ela falou que esse exemplo não era bom para pôr no texto expositivo da escola porque falava de bebidas alcoólicas. Ela falou também que japonês não é europeu. Que o exemplo não era bom. Menina, o pai ficou brabo! E quem ficou na mão fui eu...

Então, não sei o que fazer! Preciso, com urgência, de um outro exemplo dessa “devoração simbólica da cultura do colonizador europeu”!

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

⁵³ Caderno do Aluno - 3ª Série – Volume 1 – Página 52.

Nesta proposta de elaboração de um texto expositivo cuja temática é a primeira fase do movimento modernista, encontramos duas garotas que possuem dúvidas em relação ao conteúdo. Marisa pergunta ao seu pai sobre o termo “devoração simbólica”, o pai o explica através de um exemplo a definição do termo, porém a mãe alerta que o exemplo não serve para ser escrito em uma redação escolar, visto que se tratava de “bebida alcoólica”.

A menina, ao enviar um e-mail para sua amiga Anabela, descreve o ocorrido e atribui ao pai o mérito de compreender o que havia sido questionado por ela; pela narrativa da jovem, a mãe “azarou” tudo, pois mostrou profunda ignorância com relação ao assunto que estava sendo discutido pelo marido e pela filha. Há evidentemente um certo exagero caricato na narração do diálogo da mãe, além da naturalização da garota sobre a personalidade do pai (herói, aquele que sabe muito, conversa sobre tudo), e sobre a personalidade da mãe (briguenta, histérica, possuidora de opiniões do senso comum, etc.).

O outro exemplo de depreciação de espaços e atividades produzidas por mulheres está no exercício que traz o poema *O luar!!!*, de Vania Staggmeier⁵⁴ como texto de apoio para a execução de alguns exercícios sobre modernidade, paródia e estilização. Após a apresentação do poema que segue, encontramos uma questão que pede ao(a) aluno(a) que explicita se o poema pode ou não ser classificado como texto literário.

O luar!!!

Olho pro céu...
E vejo você...
Oh lua de todos os amantes...

Teu luar é tão belo...
Que me ponho a imaginar...
Como é bom amar...

Lua amiga dos poetas...
E dos apaixonados...
Que nada me diz...
Mas que me faz companhia...
E me deixa sonhar...

Sonhar com você...
É poder te amar...
Como em uma aquarela...
De sonhos reais...

Assim somos nós...
Eu e você no doce...
Balanço do mar...
Com a lua a nos testemunhar...

STAGGEMEIER, Vania. *O luar!!!*. Disponível em:
<<http://sitedepoesias.com.br/poesias/14668>>.
Acesso em: 3 dez. 2013.

⁵⁴ Caderno do Aluno - 3ª Série – Volume 2 – Páginas 22 e 23.

Responda no caderno: O que você achou do poema de Vania Staggemeier? É literário ou não? Por quê?

Acompanhado deste texto, solicita-se que o estudante pesquise o poema de Manuel Bandeira, intitulado *Satélite*, em seguida o material didático traz um terceiro poema da autoria de um dos idealizadores da apostila, José Luis Landeira, cujo título é *Satélite* (Após Manuel Bandeira). Atentamos para o fato de que a questão exposta questiona o valor literário apenas do poema de autoria feminina, enquanto os outros dois poemas de autoria masculina não possuem o mesmo viés de análise. Através disto, concluímos “que o ‘fazer’ feminino só pode ser expresso por um texto sem valor, inferior, portanto, marginal” (CHIOSSI, 1995, p. 86).

Apesar de a depreciação dos papéis socialmente atribuídos às mulheres serem uma triste e recorrente realidade, a sociedade, de modo geral, e a escola continuam a reiterá-los. A eficiência do “policiamento” da feminilidade é tão intensa que emerge inclusive de um material didático que deveria ser confeccionado com a intenção de destruí-lo.

3.8 Histeria, loucura, maldade e promiscuidade feminina

Como já foi discutido até aqui, a imagem que o Ocidente cria das mulheres, muitas vezes não corresponde à realidade, isso porque, na maioria dos casos, elas aparecem representadas pelos próprios homens (OLIVEIRA 2012, BEAUVOIR 1980, DOTTIN-ORSINI 1996). Muitas destas representações formuladas pelo imaginário masculino têm como finalidade promover a manutenção da hegemonia patriarcal. As imagens dicotômicas: “casta X promíscua”, “bondosa X maldosa”, “abnegada X rebelde”, etc. não só polarizam e fragmentam a união feminina, como também atribuem valores a cada uma de nós (DOTTIN-ORSINI, 1996, p.22).

Além disso, deturpação da imagem feminina também serviu por muito tempo como justificativa para as maiores atrocidades e violências cometidas contra as mulheres. A “maldade” e o “desequilíbrio”, intitulados muitas vezes como histeria e atribuídos ao comportamento transgressor feminino, foram severamente punidos na Idade Média pelos tribunais do Santo Ofício da Inquisição (BEAUVOIR, 1980, p. 290).

Uma das metáforas mais utilizadas pelo patriarcado para traduzir o perigo que, segundo eles, a mulher representa, é a associação do feminino à natureza, e do masculino à

tecnologia e à lógica científica. Nessa perspectiva, a natureza é selvagem e perigosa e, somente a lógica, a ciência e a tecnologia podem “lutar” contra ela para dominá-la e domesticá-la (BEAUVOIR, 1980).

Em virtude disto, a representação da histeria feminina teve diferentes significados ao longo da história, sendo a ela atribuída a marca do *ethos* imperante (ALONSO; FUKS, 2005, p.12). A histeria feminina não pode ser significada fora de cada momento cultural, mas sim no *ethos* de cada momento histórico (ALONSO; FUKS, 2005, p.17).

A imagem da histérica também significa a rebeldia e a transgressão feminina que conseguem se expressar através do sintoma patológico, exercendo um caráter de denúncia dos conflitos femininos e dos códigos que pretendiam regular os comportamentos femininos em diferentes períodos históricos (ALONSO; FUKS, 2005, p.12). O vocábulo histeria é ainda muito recorrente nas “demandas clínicas, nas produções estéticas, nos relatos médicos e nos modos de construir as categorias de gênero” (ALONSO; FUKS, 2005, p.13).

O termo histeria, como é significado atualmente, tem sua origem na medicina, constituída a partir do século IV a.C, embasada nas ideias de Hipócrates. Estes fazeres médicos retomam crenças milenares do que diz respeito “ao corpo feminino, ao útero e à histeria”(ALONSO; FUKS, 2005, p. 21). O útero é compreendido por inúmeras civilizações desde a Antiguidade como “um animal no interior do corpo da mulher, andarilho e voraz, ávido e passeador, capaz de transladar-se pelo corpo todo e apoiar-se nos diferentes órgãos, provocando doenças de sufocação” (ALONSO; FUKS, 2005, p.21). Deste modo, o útero era tido como uma peculiaridade anatômica feminina capaz de justificar a maioria das suas patologias e comportamentos.

Na Idade Média a histeria é compreendida como consequência de uma possessão diabólica ou de uma punição divina. Suas causas eram quase sempre explicadas pelo místico ou sobrenatural (ALONSO; FUKS, 2005, p.24). Na realidade, a Idade Média significa a mulher como um ser demoníaco e distante do ideal de perfeição, capaz de colocar em risco a castidade dos homens, que eram compreendidos como racionais, íntegros e controladores de seus desejos (ALONSO; FUKS, 2005, p. 24).

A título de exemplo, no poema *Ismália*⁵⁵, de Alphonsus de Guimaraes (1870 - 1921), podemos notar a associação da figura feminina à loucura e a histeria:

⁵⁵Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Página 37.



Pense no significado do mar no poema a seguir, do poeta mineiro Alphonsus de Guimaraens (1870-1921).

Ismália

Quando Ismália enlouqueceu,
Pôs-se na torre a sonhar...
Viu uma lua no céu,
Viu outra lua no mar.

No sonho em que se perdeu,
Banhrou-se toda em luar...
Queria subir ao céu,
Queria descer ao mar...

E, no desvario seu,
Na torre pôs-se a cantar...
Estava perto do céu,
Estava longe do mar...

E como um anjo pendeu
As asas para voar...
Queria a lua do céu,
Queria a lua do mar...

As asas que Deus lhe deu
Ruflaram de par em par...
Sua alma subiu ao céu,
Seu corpo desceu ao mar...

GUIMARAENS, Alphonsus de. Ismália. In: MORICONI, Ítalo (Org.). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 45.

O poema descreve uma mulher, de nome Ismália, que, ao “enlouquecer”, pôs-se no alto de uma torre a cantar, e durante seus devaneios pulou da torre, e segundo o poeta “Sua alma subiu ao céu, / Seu corpo desceu ao mar...” (GUIMARAENS, 2014, p.37). O poema associa a figura feminina à imagem da insanidade: “Quando Ismália enlouqueceu, / Pôs-se na torre a sonhar...” (GUIMARAENS, 2014, p.37); conectando-a também à representação sagrada, envolta numa áurea de mistérios: “As asas que Deus lhe deu / Rufaram de par em par...” (GUIMARAENS, 2014, p.37).

Como foi dito anteriormente, dentre as inúmeras representações associadas à mulher através de textos literários, a metáfora da mulher fatal, capaz de conduzir o homem racional à danação foi amplamente explorada por poetas como Camões, como podemos observar no seguinte soneto⁵⁶:



Leitura e análise de texto

Julga-me a gente toda por perdido,
vendo-me tão entregue a meu cuidado,
andar sempre dos homens apartado,
e dos tratos humanos esquecido.

Mas eu, que tenho o mundo conhecido,
e quase que sobre ele ando dobrado,
tenho por baixo, rústico, enganado
quem não é com meu mal engrandecido.

Vá revolvendo a terra, o mar e o vento,
busquem riquezas, honras a outra gente,
vencendo ferro, fogo, frio e calma;

Que eu só em humilde estado me contento,
de trazer esculpido eternamente
vosso fermoso gesto dentro n' alma.

CAMÕES, Luís de. *Sonetos*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetailObraForm.do?select_action=&co_obra=1872>. Acesso em: 29 maio 2013.

⁵⁶Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Página 77.

Este poema mostra claramente a atitude relacionada à vassalagem amorosa. Nessa circunstância poética, a mulher aparece como um ser místico, que condena o homem à perdição e ao desajuste, graças à negação da concretização do amor. O mito do platonismo amoroso opera nos corpos femininos afim de oprimi-los. “Neste fragmento, observamos que: “No imaginário masculino, as mulheres, percebidas não só como diferentes mas, sobretudo, como inferiores, ocupam, paradoxalmente, o lugar de ‘metade perigosa da sociedade’” (OLIVEIRA, 2012 [1991] p. 47).

Os sujeitos masculinos são capazes de devotarem-se às mulheres apenas nas circunstâncias em que essas se provem dignas, puras e castas. Essa armadilha do sistema social misógino esconde a prisão da mulher num universo onde não há a autonomia de decisão com relação à sua individualidade sexual e pessoal. A busca pelo ideal de pureza leva as mulheres a submeterem-se passivamente às amarras da dependência e da castidade nas quais os homens querem vê-las atadas. Caso rompam, tornam-se feiticeiras e malvadas, indignas da proteção masculina (DOTTIN-ORSINI, 1996).

Em outro exercício, cuja função é apresentar o estilo e a imagem que um determinado autor busca formar para seus leitores, encontramos um fragmento do romance *O cortiço*⁵⁷, de Aluísio Azevedo, em que é explicitada uma visão sobre o matrimônio, e diretamente sobre a imagem da mulher após o casamento:

Na leitura a seguir, pense em que imagem de autor o texto produz em nós, leitores.

[...] Enriquecera um pouco, é verdade, mas como? a que preço? hipotecando-se a um diabo, que lhe trouxera oitenta contos de réis, mas incalculáveis milhões de desgostos e vergonhas! Arranjara a vida, sim, mas teve de aturar eternamente uma mulher que ele odiava! E do que afinal lhe aproveitar tudo isso? Qual era afinal a sua grande existência? Do inferno da casa para o purgatório do trabalho e vice-versa! Invejável sorte, não havia dúvida!

[...]

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2018>. Acesso em: 3 dez. 2013.

Responda no caderno.

- a) Como o autor vê o casamento?
- b) Qual é a imagem de autor que o trecho de *O cortiço* produz em nós, leitores? O autor parece ser sério? Irônico? Moderado? Exagerado? Explique.

⁵⁷Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 2 – Página 50.

O autor associa a imagem da mulher a um “diabo”, e mostra o sofrimento do homem dentro do matrimônio. A partir do excerto, notamos que o personagem em questão casara-se com uma mulher por razões financeiras. Não há neste caso juízo de valor sobre o fato de o homem ter voltado sua atenção unicamente ao quesito monetário, talvez o juízo não fosse o mesmo se a situação fosse inversa. Nesse fragmento, observamos a justificativa de um erro masculino através da “demonização” da personalidade feminina, ação bastante comum, expressa por meio das artes e da literatura (DOTTIN-ORSINI, 1996, p. 87).

Apesar de o personagem ter optado por casar-se levando em conta interesses monetários, ele aparece como uma vítima da circunstância, e não numa posição de algoz. O adjetivo “diabo” é atribuído à mulher, que, mesmo sendo escolhida por sua condição financeira e sendo vítima do interesse do marido, é tomada como responsável pela desgraça do homem que a usou.

Como explica Mireille Dottin Orsini, na obra *“A Mulher que eles chamavam fatal. Textos e imagens da misoginia fin-de-siècle.”*, a imagem da mulher fatal foi criada com a função de esconder o profundo sentimento misógino que tomava o Ocidente durante o século XIX. A autora explica ainda que esses estereótipos nascem primordialmente nas expressões artísticas e intelectuais da época, período este dominado pela produção intelectual artística e masculina, visto que a teoria da inferiorização intelectual das mulheres justificava seu banimento da produção artística e científica (DOTTIN-ORSINI, 1996).

Muito do que se acreditava como verdade incontestável já foi superado, porém, o mito da mulher fatal e perigosa ainda influencia a produção literária, como analisamos acima. Devemos questionar esses estereótipos negativos, justificando suas aparições na literatura de época, só assim ele será combatido e a misoginia não mais se esconderá através dele.

3.8.1 A má índole feminina no conto *A cartomante*, de Machado de Assis

O conto *Acartomante*⁵⁸, de Machado de Assis - que é trabalhado na íntegra no presente material, traz nas primeiras linhas da narrativa a descrição da personalidade de Rita. Rita envolve-se com Camilo, o melhor amigo de seu marido, Vilela. Ao longo da narrativa, Rita é

⁵⁸Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 1 – Páginas 34 à 40.

descrita como uma mulher ingênua, sendo censurada pelo amante ao buscar o auxílio de uma cartomante afim de prever o futuro do seu relacionamento amoroso com Camilo.

Rita não possuía qualquer ocupação pública e ativa, é descrita como “uma dama formosa e tonta”; o autor dá a entender que o ócio de Rita a tornara uma mulher fútil, de índole frágil e apta à prática do adultério. Observamos claramente a inferiorização da personagem Rita, e, sobre isto, Navarro-Swain afirma:

A construção e a inferiorização do “ser mulher” aparece como resultado de uma essência atrelada a um corpo deficiente: fêmea, espírito fraco e superficial, moral escorregadia e duvidosa, exigindo vigilância constante e a domesticação de sua tendência para o pecado (NAVARRO-SWAIN, 2000, p. 52).

A descrição de Camilo o encaminha a uma personalidade frágil, um rapaz “ingênuo na vida moral e prática”, possuindo em sua personalidade parte das características presentes na índole feminina. Ao contrário de seu amigo Vilela, que “seguiu a carreira de magistrado” e mais tarde abriu “banca de advogado”, Camilo jamais conhecera a conquista de um trabalho próprio, pois, após a morte de seu pai, que desejava ver-lhe médico, “Camilo preferiu não ser nada”, até que, por arranjos de sua mãe, tornou-se funcionário público.

O delineamento da personalidade de Camilo mostra-lhe um homem extremamente dependente das mulheres que o rodeiam, ora da mãe, e após a morte da progenitora, Camilo buscava conforto na companhia de Rita “[...] gostava de passar as horas ao lado dela, era a sua enfermeira moral, quase uma irmã, mas principalmente era mulher e bonita. *Odor difemmina*: eis o que ele aspirava nela, e em volta dela, para incorporá-lo em si próprio.[...]” (ASSIS, 2014, p.35 e 35), e mais tarde, esta mulher que lhe cura o coração da perda materna, lhe levará à perdição e à morte “[...]Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. [...]”(ASSIS, 2014, p.35 e 35).

De acordo com Silva (2008), Camilo possui uma espécie de “complexo materno”, visto que não se relacionava de modo próximo com o pai, sendo demasiadamente próximo da mãe (SILVA, 2008, p.24). Teresinha Zimbrão da Silva (2008) afirma ainda que a situação de apego à mãe e a ausência paterna na configuração familiar patriarcal é um fato comum no panorama do Brasil oitocentista (SILVA, 2008, p.25). O amor por Rita leva-lhe a perdição, assim como a dependência de Camilo estabelecida com a mãe. Rita, uma das protagonistas do conto, apresenta em sua descrição a beleza e a falsidade de uma feiticeira e de uma mulher

adúltera; bem como a cigana, que através do charlatanismo restabelece a confiança de Camilo na prática livre do adultério, levando-o à morte.

O personagem dotado de virtude e caráter é Vilela, descrito como homem grave e sério, fiel amigo de Camilo que fora traído por ele e por sua esposa. No desfecho do conto, Vilela mata a esposa e o amigo, lavando a sua honra que fora maculada. A narrativa encerra-se neste ponto, portanto, acreditamos, com isso, que o autor tomou como justificável o crime cometido por Vilela. Entende-se que tanto as mulheres traem, quanto os homens que a elas seguem, ou que não conseguem desvincularem-se delas, crescem e desenvolvem uma índole frágil, dissimulada e traidora como àquela vista nas mulheres em quem ele se espelhou e confiou. Camilo traiu o universo masculino e patriarcal, aliou-se às mulheres, na infância a mãe, na juventude à Rita, e depois confiou nas palavras da cigana, pagou sua traição ao universo patriarcal com a vida.

3.9 Violência Simbólica e animalização feminina

Kate Millet (1970) afirma que, de todos os sujeitos, as mulheres encontram-se em maior situação de vulnerabilidade e opressão porque é através delas que os homens explorados podem reivindicar sua superioridade e prová-la por meio da força e da agressividade (MILLET, 1970, p. 64). A violência simbólica e a retaliação feminina são tratadas de forma explícita no fragmento do romance *O cortiço*⁵⁹, de Aluísio de Azevedo. A proposta do exercício cujo excerto está inserido procura realizar, junto aos(as) estudantes, a desconstrução do amor idealizado.



– Ó filha! por que não experimentas tu fazer uns pitéus à moda de cá?...

– Mas é que não sei... balbuciou a pobre mulher.

– Pede então à Rita que to ensine... Aquilo não terá muito que aprender! Vê se me fazes por arranjar uns camarões, como ela preparou aqueles doutro dia. Souberam-me tão bem!

Este resvalamento do Jerônimo para as coisas do Brasil penalizava profundamente a infeliz criatura. Era ainda o instinto feminino que lhe fazia prever que o marido, quando estivesse de todo brasileiro, não a queria para mais nada e havia de reformar a cama, assim como reformou a mesa.

Jerônimo, com efeito, pertencia-lhe muito menos agora do que dantes. Mal se chegava para ela; os seus carinhos eram frios e distraídos, dados como por condescendência; já lhe não aflagava os rins, quando os dois ficavam a sós, malucando na sua vida comum; agora nunca era ele que a procurava para o matrimônio, nunca; se ela sentia necessidade do marido, tinha de provocá-lo. E, uma noite, Piedade ficou com o coração ainda mais apertado, porque ele, a pretexto de que no quarto fazia muito calor, abandonou a cama e foi deitar-se no sofá da salinha. Desde esse dia não dormiram mais ao lado um do outro. O cavouqueiro arranjou uma rede e armou-a defronte da porta de entrada, tal qual como havia em casa da Rita.

⁵⁹ Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 2 – Páginas 37 e 38.

Uma outra noite a coisa ainda foi pior. Piedade, certa de que o marido não se chegava, foi ter com ele; Jerônimo fingiu-se indisposto, negou-se, e terminou por dizer-lhe, repelindo-a brandamente:

– Não te queria falar, mas... sabes? deves tomar banho todos os dias e... mudar de roupa... Isto aqui não é como lá! Isto aqui sua-se muito! É preciso trazer o corpo sempre lavado, que, ao se não, cheira-se mal!... Tem paciência!

Ela desatou a soluçar. Foi uma explosão de ressentimentos e desgostos que se tinham acumulado no seu coração. Todas as suas mágoas rebentaram naquele momento.

– Agora estás tu a chorar! Ora, filha, deixa-te disso!

Ela continuou a soluçar, sem fôlego, dando arfadas com todo o corpo.

O cavouqueiro acrescentou no fim de um intervalo:

– Então, que é isto, mulher? Pões-te agora a fazer tamanho escarcéu, nem que se cuidasse de coisa séria!

Piedade desabafou:

– É que já não me queres! Já não és o mesmo homem para mim! Dantes não me achavas que pôr, e agora até já te cheiro mal! [...]

AZEVEDO, Aluisio. *O cortiço*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2018>. Acesso em: 3 dez. 2013.

Neste trecho do romance, o casal de portugueses Jerônimo e Piedade havia se mudado para um cortiço no Brasil, pois Jerônimo conseguira um trabalho na pedreira do português João Romão, e obtivera, graças ao esforço do seu trabalho, o título de gerente da pedreira. Ao longo do romance observa-se, como descreve o narrador no trecho por nós analisado, que Jerônimo inicia um processo de “abrasileiramento”, tomando gosto pelas coisas tipicamente brasileiras, negando não só suas tradições, como também sua esposa Piedade.

Observamos que Jerônimo inicia um processo de negação da esposa; este processo é notado por ela, que lhe questiona as mudanças e é surpreendida por uma explicação que explicita ainda mais a repulsa que seu parceiro sentia por ela. A portuguesa sente-se ofendida e chora, pois a justificativa do parceiro apresenta-se ofensiva, ao relatar que lhe sentia repulsa pela “falta de banho”, justificando que era necessário “trazer o corpo sempre bem lavado”.

Nas palavras de Gloria Steinem (1997): “Num patriarcado, a casa de um homem, por mais pobre que seja, é o seu castelo. Mas nem mesmo o corpo de uma mulher rica é seu” (STEINEM, 1997, p.265). Jerônimo agride a mulher verbalmente, pois acredita que o corpo dela é de sua posse. O modo como ele rejeita e reivindica que a mulher traga o corpo mostra o domínio que o personagem tem sobre a sua esposa.

A mudança do esposo é sentida por Piedade, segundo o narrador, graças ao seu “instinto feminino”. Constatamos através da ótica naturalista que perpassa o romance, que a fêmea é instintiva, atribuindo a ela um caráter animalesco e ao mesmo tempo sensitivo. Piedade possuía o instinto feminino ao buscar seu marido para o matrimônio, este instinto revelava-se também à medida que ela notava estar perdendo Jerônimo. Com relação ao termo “feminil”, relacionado à fêmea, Furlanetto (1981) explica que o homem é definido como

macho, por excelência, incorporando a este termo referência ao desempenho tanto sexual quanto social — com sentido de virtude. “Fêmea, por outro lado, refere-se especialmente a desempenho sexual, e recebe, na maioria dos casos, a conotação de insulto, dado que este desempenho deve se restringir ao casamento” (FURLANETTO, 1981, p. 121).

Piedade sente a ausência do marido, pois as mulheres são mais atentas aos detalhes e às relações e acontecimentos da vida cotidiana, visto que elas se inserem no espaço doméstico de modo muito mais efetivo que os homens, já que se encontram segregadas da esfera pública e de experiências que se destinam aos homens (RAGO, 2000, p. 219).

A perspectiva animalésca da mulher pode ser também observada no ato da substituição que Jerônimo faz de Piedade por Rita Baiana, vizinha do casal no cortiço em que viviam. Rita Baiana representa a sensualidade e a lascívia dos trópicos, que atrai e degenera as virtudes do homem branco e colonizador. Neste contexto, Jerônimo começa a abandonar o casamento, já que a ele parecia insuportável a ideia de continuar unido sexualmente à sua mulher, sendo o casamento uma barreira para o desfrute dos amores com a mulata. O amor e a estabilidade do matrimônio e da família nuclear são vencidos pelo instinto sexual e pelo prazer oferecido por Rita.

Após a leitura do fragmento acima, o material didático realiza as seguintes indagações:

1. Depois de ler, continue a discussão:
 - Nesse texto há idealização do amor?
 - Por que há traição?
2. Responda no caderno.
 - Como é a relação amorosa de Jerônimo com sua mulher?

Dado o contexto isolado em que o fragmento aparece, as(os) estudantes poderiam concluir que não há idealização amorosa e que existe um nível subjetivo de traição, ocasionado pelo desleixo da personagem Piedade não procurava agradar seu marido, nem mesmo tomava banho afim de tornar-se mais asseada para o seu homem. Deparamo-nos com uma situação de culpabilização da vítima, pois o fragmento isolado do romance traz a

impressão de que a incumbência feminina é manter-se sempre à mercê das vontades do esposo para que o casamento tenha sucesso.

No item que solicitam às(aos) alunas(os) para que descrevam a relação amorosa entre Jerônimo e Piedade encontramos um conveniente elemento para captar, através das análises da produção escrita, as impressões das(os) estudantes acerca dos papéis que desempenham cada uma das personagens no fragmento lido. Serão as(os) alunas(os) capazes de perceberem as nuances do papel desempenhado por Jerônimo (opressor) e por Piedade (vítima)?

A animalização feminina encontra-se em inúmeros fragmentos de textos literários, dentre eles na peça *O juiz de paz na roça*⁶⁰, de Martins Pena (1815 - 1848). Neste fragmento, um homem de nome Francisco Antônio, proprietário de uma égua que recebera como dote pelo casamento com sua esposa Rosa de Jesus, reclama a posse de um piquira, nascido de sua égua e cujo vizinho José Silva sentia-se proprietário por acreditar que o animal seria descendente do seu cavalo. José da Silva encontrava-se de posse do piquira, e foi até o juiz de paz requerer a tutela do animal, que lhe fora negada.

O juiz nega-lhe a posse, pois, no requerimento, Francisco Antônio argumentava que os filhos que nasciam das fêmeas (mulheres), a elas pertenciam, citando que “a prova disto é que a minha escrava Maria tem um filho que é meu, (...)” (MARTINS PENA, 2014). O tom cômico do texto se dá na seguinte passagem: “Ora, acontecendo ter a égua de minha mulher um filho, o meu vizinho José da Silva diz que é dele, só porque o dito filho da égua de minha mulher saiu malhado como o seu cavalo” (MARTINS PENA, 2014). Nesta passagem, a mulher é associada à égua, e isso gera uma ambiguidade. Tal ambiguidade serve também para naturalizar as ofensas que são dirigidas às mulheres. É socialmente comum, ao dirigir uma ofensa a um sujeito, ofender-lhe por meio de um xingamento direcionado à sua progenitora. O juiz acata o requerimento, visto que, concede-se a tutela das crias à fêmea.

Ainda sobre esse excerto, na sequência do material didático há a proposição de um exercício⁶¹ voltado à ambiguidade. O trecho da comédia que apresenta a ofensa direcionada à mulher é destacado para este fim, e é solicitado aos(às) alunos(as) que expliquem o tom cômico e jocoso da passagem:

⁶⁰ Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 1 – Páginas 07 e 08.

⁶¹ Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 1 – Página 10.

Estudando a ambiguidade

Observe:

Acontecendo ter a égua de minha mulher um filho, o meu vizinho José da Silva diz que é dele, só porque o dito filho da égua de minha mulher saiu malhado como o seu cavalo.

1. Por que essa passagem provoca riso em muitos leitores?

Entendemos tal exercício como naturalização de uma ofensa machista. Acreditamos, em consonância com o pensamento de Roselli-Cruz (2011), que na progressão de agressividade da ofensa, palavras ou expressões que se referem à vida sexual de mulheres – mais especificamente àquelas pertencentes ao círculo familiar do sujeito ofendido – torna a ofensa ainda mais agravante (ROSELLI-CRUZ, 2011, p.81). Nesta análise, a associação da mulher à égua remete a ideia de uma mulher cuja “[...] profissão [está] ligada a uma atividade sexual pública [...]” (ROSELLI-CRUZ, 2011, p.81). Essa associação, oriunda de um material didático, utilizada como exemplo na confecção de um exercício de Língua Portuguesa, legitima a cultura de ofensas destinadas às mulheres, já que, para a mulher, configura-se uma mácula a vivência de sua vida sexual de modo público e livre.

A desumanização feminina se expressa também no fragmento do romance *Dom Casmurro*⁶², de Machado de Assis, no qual o narrador Bento explica sua “estada debaixo da janela de Capitu”:

Assim se explicam a minha estada debaixo da janela de Capitu e a passagem de um cavaleiro, um *dandy*, como então dizíamos. Montava um belo cavalo alazão, firme na sela, rédea na mão esquerda, a direita à cinta, botas de verniz, figura e postura esbeltas: a cara não me era desconhecida. **Tinham passado** outros, e ainda outros **viriam** atrás; todos iam às suas namoradas. Era uso do tempo namorar a cavalo. Relê Alencar: “Porque um estudante (dizia um dos seus personagens de teatro de 1858) não pode estar sem estas duas coisas, um cavalo e uma namorada”. Relê Álvares de Azevedo. Uma das suas poesias é destinada a contar (1851) que residia em Catumbi, e, para ver a namorada no Catete, alugara um cavalo por três mil réis...

ASSIS, Machado de. *Dom Casmurro*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2081>. Acesso em: 29 maio 2013.

Nesta curta narrativa observamos o estado passivo da mulher diante do cortejo do homem, além do fato de que, como assevera o narrador, naquela época, como ele havia lido

⁶²Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Página 65.

em Alencar, um homem não poderia estar sem um cavalo e uma namorada. Neste trecho constatamos que, como afirma Rita Terezinha Schmidt (1995), a fusão entre a concepção estética da tradição literária androcêntrica e o *corpus* da produção literária propriamente dita assumem um discurso similar às práticas sociais quando buscam naturalizar a “mulher”, através de discursos que reforçam e significam o “papel feminino” e o lugar social de atuação das mulheres (SCHMIDT, 1995, p.184). O comentário proferido por Alencar e repetido por Bentinho caracteriza a mulher como uma propriedade do homem, estando ela tão passiva, domesticável e sob sua posse quanto o cavalo.

Notamos que apesar deste estereótipo aparecer nos textos literários, os mesmos deveriam ser contextualizados quanto à época a qual pertencem. O material do(a) professor(a) deveria orientar para a problematização destes estereótipos de gênero ao invés de naturalizá-los através de exercícios - atividade de estudo da ambiguidade - que reiterem e ironizem as representações femininas.

3. 10 O matrimônio e o papel feminino

O casamento é uma das vias pelas quais o patriarcado oprime e submete as mulheres, porém, o material traz reflexões sobre esta instituição sem problematizar suas várias nuances. Na maioria dos países do Ocidente, até o início do século XIX a mulher morria aos olhos da lei após casar-se (MILLET, 1970, p.17). Casada, a mulher perdia o controle sobre a sua renda, não podia administrar seus próprios bens, nem escolher seu domicílio; a mulher passava a pertencer exclusivamente ao marido, que se tornava proprietário dela, dos seus filhos, dos seus serviços e de tudo que a pertencia (MILLET, 1970, p. 17).


Millet (1970) explica que após o casamento a mulher passava a ser completamente tutelada pelo marido; era como se após o casamento a mulher passasse a ser uma espécie de “doente mental”, incapaz de responder por si e pelas suas coisas (MILLET, 1970, p. 17). A tutela do marido permanecia até a morte de um dos dois, por mais indiferente e irresponsável que fosse com relação ao bem estar dos filhos e da família ele era a autoridade máxima sobre os rendimentos e as posses da mulher (MILLET, 1970, p. 17). Kate Millet (1970) compara a autoridade marital com a autoridade dos negreiros (proprietários de escravos), “podia recorrer à lei para reclamar os seus bens mobiliários, sempre que quisesse. Podia reter a mulher contra

sua vontade; as esposas inglesas que se recusassem a voltar para casa podiam ser presas” (MILLET, 1970, p. 17).

Millet ainda associa o matrimônio ao feudalismo e afirma que a cerimônia nupcial com suas exortações à submissão e à obediência é um elemento de confirmação para a mulher identificar seu papel dentro do casamento (MILLET, 1970, p. 18). O direito integral do homem sobre a vida da esposa parte da prerrogativa de que ao se casarem o homem e a mulher tornam-se um só, e esse “um só” é exclusivamente o homem (MILLET, 1970, p. 18).

Na *Situação de Aprendizagem 8*, que busca apresentar aos(as) estudantes as características e a função social do gênero folheto de divulgação, temos como proposta a análise de um convite de casamento. Uma das atividades segue acompanhada do seguinte enunciado⁶³:

3. Converse com seus colegas: Sua família já recebeu um convite formal de casamento? Conte para a classe como foi a reação. Lembre-se dos preparativos para o dia, a preocupação em mandar presente etc. Caso nunca tenha recebido um convite assim, não faz mal, você poderá participar da conversa falando o que pensa sobre esse ritual tão antigo, mas ainda muito comum em nossa sociedade.

**Leitura e análise de texto**

José da Silva *Ignácio Pereira Santos*
Maria da Silva *Aparecida Santos*

*Convidam para a cerimônia religiosa
do casamento de seus filhos*

Olaveilton Silva *e* *Ignacida Pereira Santos*

*A realizar-se no dia vinte e três de maio de dois mil e oito, às dezenove horas,
na Igreja da Santidade, na Avenida da Igualdade, 125, Centro, São Paulo-SP.*

*Após a cerimônia, os noivos receberão os convidados no
Salão de Festas do Buffet Cotia, na Avenida da Igualdade, 138, Centro, São Paulo.*

Rua Conde de Além-Mar, 12, fundos. Av. Estudantes, 190
Jardim Esperança – Cubatão, SP Boa Viagem – São Paulo, SP

R.S.V.P. – Tel.: (11) 299-9900 até do dia 12/5 com a sra. Ateildes

Tal enunciado, de modo explícito, naturaliza o casamento nos moldes heteronormativos. Não há uma problematização a respeito dos papéis femininos e masculinos

⁶³Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Página 68.

que se delinearão no passado, e que ainda se perpetuam no presente, após a consumação do matrimônio. A conquista de um casamento exitoso é parte substancial da lista de desejo de grande parcela de garotas adolescentes. A sociedade ocidental ainda associa o sucesso feminino à constituição e manutenção de uma família, que nos moldes patriarcais tem sua representação pautada no modelo das famílias nucleares.

Um importante aspecto simbólico a ser questionado na própria confecção do convite de casamento, é a posição gráfica dos nomes do noivo, e dos pais dos noivos. À direita grafase o nome do homem; o nome do pai dos cônjuges vem acima do nome da mãe. Se a atividade pede que se discuta “sobre esse ritual tão antigo, mas ainda muito comum em nossa sociedade” (SEE/SP, 2014, p. 68) o(a) docente deve sentir-se livre para questionar os motivos pelos quais, por muito tempo, foi imposto à mulher que abrisse mão do nome materno após o casamento, para fazer uso do nome paterno e do nome do marido.

Millet (1970) explica a origem da palavra família de acordo com a definição de Engels em sua obra “*A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*”: o termo originado do vocábulo “*famulus*” foi inventado pelos romanos inicialmente para nomear e distinguir os escravos domésticos; e “*famílias*” designava um conjunto de escravos domésticos pertencentes ao mesmo homem (MILLET, 1970, p.96). A invenção do termo definia um novo organismo social em que o “*pater familias*” “tinha uma esposa, filhos e um número de escravos sob a sua autoridade paterna, e, de acordo com o Direito romano, tinha sobre todos eles direito de vida ou de morte” (MILLET, 1960, p. 96).

No exercício⁶⁴ cuja proposta é refletir sobre o papel social do escritor(a)/poeta/poetisa observamos claramente a associação da mulher a um casamento que a satisfaça financeiramente e agrade à família (patriarcal) dela. O próprio gabarito do *Caderno do Professor* admite diversas possibilidades de respostas, porém diz que no senso comum todos sabem que “‘viver de poesia’ não é um modo de ganhar a vida muito aceito”. Isto reforça a ideia de que a mulher deve estabelecer dependência financeira com o parceiro, optando por aquele que possa lhe trazer mais bens materiais, que ganhe a vida de modo mais abastado.

4. Álvares de Azevedo e os escritores do Ultrarromantismo associaram o escritor, em especial o poeta, a um libertino sombrio e vagabundo. Essa imagem perdura até hoje. Imagine que uma amiga sua quer casar. Quando o pai pergunta “Mas, minha filha, o que ele faz da vida?”, ela responde: “Vive de poesia!”. Em sua opinião, qual será a provável reação do pai?

⁶⁴ Caderno do Aluno -2ª Série – Volume 1 – Página 71.

Beauvoir (1980) explica que, a mulher é disposta como uma “coisa”, tanto pelo pai, quanto pelo marido, sendo “dada” de um para o outro e tutelada por ambos por toda a vida. Através da análise destes exercícios podemos concluir que o “policiamento de gênero” atua no processo de naturalização dos comportamentos masculinos e femininos, inclusive dentro do próprio matrimônio.

A instituição escolar e o manual didático naturalizam o ritual, sem ao menos problematizá-lo, fazendo com que a manutenção dos privilégios masculinos dentro do casamento continuem se perpetuando, e deste modo, promovendo a supremacia patriarcal sobre as mulheres, pois como foi discutido, não existe patriarcado sem a constituição da célula familiar dominada pelos homens.

3. 11 A construção da mulher segundo o patriarcado

Como foi discutido anteriormente, os estereótipos que permeiam o imaginário popular sobre a mulher são multifacetados, mas quase sempre a colocam numa posição de passividade, inferioridade, submissão e até mesmo dependência da figura masculina.

A autora Kate Millet propõe em sua obra *“Política Sexual”*, a ruptura com o patriarcado e com a heteronormatividade afirmando que a ocorrência de uma revolução sexual dependeria do fim dos tabus e das inibições sexuais que ameaçam as relações monogâmicas e heteronormativas (MILLET, 1970, p.10). Segundo a autora, esta revolução sexual deveria eliminar os aspectos negativos que norteiam as atividades sexuais (liberdade sexual feminina, relações homossexuais, etc.), os códigos morais ambivalentes e a prostituição (MILLET, 1970, p.10).

A consequência positiva da revolução sexual seria a queda do patriarcado, a abolição da superioridade do homem sobre a mulher e a perpetuação dos papéis de gênero, dando espaço a uma integração das subculturas sexuais e uma assimilação mútua de experiências humanas comuns a ambos os sexos (MILLET, 1970, p.10).

Na *Situação de Aprendizagem 6*, cujo título é *“A entrevista e a construção da identidade social”* os(as) discentes são convidados(as) a refletirem sobre a transcrição de uma entrevista televisiva⁶⁵ fictícia na qual uma atriz é entrevistada por um repórter:

⁶⁵ Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 2 – Páginas 57 e 58.



1.

Entrevistador (Er): O *Você e agora* recebe, hoje, Lia Cattamero, atriz indicada para o prêmio de atriz revelação jovem no Festival Internacional de Cinema: pela sua participação no filme *A hora de todos nós*, dirigido por Cristiano Oliveira. Boa noite, Lia.

Entrevistada (Ea): Boa noite!

2.

Er: Muito nervosa com a indicação? Muito feliz?

Ea: Feliz?... Sim! Olha, nervosa: não!... mas é uma grande responsabilidade – quer dizer – eu, representando: o Brasil; a nossa arte... Que alegria! Já viu, né?... É forte!... Mas o importante é a responsabilidade de representar o nosso cinema. E o prazer... a alegria... De tudo isso, isto é, a indicação significa que estão reconhecendo o valor do nosso trabalho; tudo isso é motivo de grande alegria... e significa uma conquista também.

Er: Com certeza...!

3.

Er: Fale para os nossos telespectadores como foi fazer o papel de Maria da Silva, no filme de Cristiano Oliveira.

Ea: É sempre difícil pegar um bom papel no cinema. Isso é ainda mais difícil... se você não for uma atriz de novela. Eu venho do teatro... Eu sou do teatro!... Aí, já viu, né? O teatro de um lado, o grande público do outro... e eu, no meio! Teatro não dá grana!... Ou seja, nós damos o melhor... contudo, nem sempre é suficiente. Tem... Você tem contas pra pagar, quer dizer, precisa de dinheiro para viver, né?... Depois, quer dizer... e este é meu primeiro filme importante, além disso, dirigida por ninguém menos que Cristiano Oliveira... Era pegar ou largar! É: quer dizer, eu aceitei na hora quando ele me convidou. E foi tudo muito tranquilo... Cristiano é ótimo... eu me diverti muito trabalhando com ele. Adoro minha profissão... Adoro ser atriz! Maria da Silva foi um papel maravilhoso. Adorei fazer...

Er: Mas, foi um papel difícil?

Ea: Difícil? Sim, claro... Maria é muito diferente de mim... Ela mora num lugar onde há muita dor, né? Exigiu muito... muita preparação... muito trabalho. Tinha horas que eu ficava louca achando que não ia dar conta... Maria da Silva é muito sofrida, muito enigmática... mas ela também... como dizer?... ela tem um pouco de todas nós, mulheres brasileiras do novo século... Maria me deixou muito feliz... Do jeito dela, assim, sabe?... Maria é maravilhosa porque... porque ela reflete bem a realidade do Brasil. Ela é batalhadora, doce:, inteligente... Ela é... a nossa cara!

4.

Er: E depois de todo esse sucesso... de toda essa alegria..., da doce e inteligente Maria... quais são seus planos para o futuro?

Ea: Planos:...? Sempre! Eu tive agora um convite do Agnaldo Fonseca para estrelar a próxima novela das oito... ainda não sei... quer dizer... eu sou do teatro, mas eu acho que o bom ator faz tudo... ou seja, se você ama o que faz, você vai fundo em tudo, né?... Mas ainda estou pensando no que vou fazer... Agora, claro, eu vou brilhar, né?... Hoje, eu sou tão famosa como qualquer estrela de Hollywood!

5.

Er: Muito obrigado pela sua participação aqui no nosso programa, Lia.

Ea: Obrigada a você!

Elaborado por José Luís Landeira e João Henrique Mateos especialmente para o São Paulo faz escola.

Podemos observar que o texto elaborado para a confecção do exercício em questão foi redigido por dois autores do sexo masculino, demonstrando pelo meandro masculino a representação que se possui da figura da mulher brasileira. A entrevistada carrega em seu discurso um tom inseguro, marcado por inúmeras reticências. Na resposta da atriz notamos que há um arquétipo de mulher brasileira na personagem representada por ela:

[...] Maria da Silva é muito sofrida, muito enigmática... mas ela também... como dizer?... **ela tem um pouco de todas nós, mulheres brasileiras** do novo século... Maria me deixou muito feliz... Do jeito dela, assim, sabe?... Maria é maravilhosa porque... porque ela reflete bem a realidade do Brasil. Ela é batalhadora, doce:, inteligente... Ela é... a nossa cara! (LANDEIRA & MATEOS, 2014, p. 57).

Neste fragmento observamos que a personagem fictícia criada pelos autores expressa a visão que eles possuem sobre a mulher brasileira. Adjetivos como: batalhadora, doce e inteligente expressam um juízo de valor próprio do universo masculino. Quando a atriz afirma que a personagem Maria da Silva “tem um pouco de todas nós, mulheres brasileiras”, podemos entender que existe um padrão comportamental e performático que a sociedade espera das mulheres brasileiras (ocidentais). Sobre isso, concordamos com Tania Navarro Swaim (2000):

[...]o múltiplo contido no “nós” social fica reduzido a um binário, que cria em torno da norma um espaço ao mesmo tempo de rejeição e de inclusão. [...]seres sexuados, cujas práticas são definidoras de seus corpos, cujas identidades são essencializadas na coerência entre o sexo e o gênero, entre o biológico tido como natural e um esquema de atribuições sociais a ele atrelado. Em função desta coerência, o espaço ao redor, o espaço constitutivo do binômio feminino/masculino inclui e cria e desvio, na constante rearticulação da norma e a norma é o “verdadeiro” (NAVARRO-SWAIN, 2000, p.49).

Assim como na entrevista analisada acima, a pré-concepção de estereótipos femininos também são evidentes na pequena narrativa⁶⁶ *Melissa e o amor no alto da árvore*, escrita por José Luís Landeira e João Henrique Mateos. Esta breve narrativa foi produzida especialmente para o material didático, e nela podemos observar a seguinte situação:



Leitura e análise de texto

Melissa e o amor no alto da árvore

Melissa vivia no alto de uma árvore, sozinha, mas feliz. Todos os dias, no mesmo horário, Melissa via passar um jovem, garboso e elegante, cantarolando uma música de amor. Do alto da árvore, Melissa o olhava atentamente naqueles poucos segundos. Do alto da árvore, aos poucos, Melissa foi imaginando como seria aquele jovem tão belo que por ali passava. Do alto da árvore, aos poucos, Melissa se apaixonou por aquele rapaz. Sempre no mesmo horário, todos os dias, passava por ali aquele jovem.

Um dia Melissa, pouco antes do horário costumeiro de o jovem passar, desce da árvore pela primeira vez em muitos anos. Distrai-se com o toque de seus pés no chão úmido até ouvir a cantiga que ela tão bem conhecia, a cantiga do seu amado. Mas eis que de perto, ao vê-lo, Melissa achou-o muito mais velho do que pensava e menos em forma do que gostaria e com uns modos muito mais rudes do que imaginava. Assustada, assim que ele passou, olhou-a e sorriu, ela subiu de novo na árvore e nunca mais tornou a descer. De lá, ela continua amando o rapaz perfeito por quem um dia se apaixonou.

Elaborado por José Luís Landeira e João Henrique Mateos especialmente para o São Paulo faz escola.

⁶⁶ Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 2 – Página 34.

A personagem está apaixonada por um homem que ela vê e ouve apenas do alto de uma árvore. Ao descer e constatar que não se tratava do belo e elegante rapaz por quem se apaixonara, Melissa sobe novamente na árvore e continua vivendo seu amor idealizado. Melissa é descrita como uma garota idealista e ingênua, incapaz de descer da árvore e encarar a realidade. Podemos relacionar a situação da personagem Melissa ao *Mito da Caverna*⁶⁷ de Platão; Melissa sai uma única vez da árvore, porém, não contente com o que vê, volta ao lugar de origem e termina a narrativa ainda apaixonada pelo homem irreal.

Se o gênero dos personagens fosse invertido, poderíamos chegar a diferentes constatações na nossa análise, contudo, observamos a fragilidade e a passividade de Melissa, que não foi capaz de descer da árvore mesmo após constatar que seu amado não era do modo como ela projetava. Pelo teor da narrativa, acreditamos que na visão dos autores do conto, a mulher ficou na árvore à espera do homem perfeito, já que ela é frágil, passiva e incapaz de viver a vida sem um companheiro.

Além disso, é bem provável que muitos(as) leitores(as) cheguem à mesma conclusão exposta na crônica acima: a mulher deve aceitar o parceiro que a escolher, pois ela está na posição de ser escolhida, ou então permanecer pra sempre sozinha (na árvore), enquanto ao homem é assegurado o direito de escolha da parceira.

Notamos através de ambos exemplos que a finalidade de reiterar a passividade, a subserviência e a fragilidade reside justamente na promoção e manutenção dos extratos patriarcais. Uma mulher frágil e destituída de agência é muito mais simples de ser controlada. Outro ponto de destaque é o fato de que os exemplos analisados por nós são textos elaborados pela equipe curricular, ao invés de pertencerem ao grupo de textos literários.

3.11.1 A construção da personalidade feminina na infância de “Nossa Amiga”, Carlos Drummond de Andrade

⁶⁷Pertencente à obra *“A República”*, o *Mito* ou *“Alegoria” da Caverna* é uma narrativa em que Platão aborda a importância do conhecimento, da linguagem e da educação na constituição do Estado ideal. O *Mito da Caverna* descreve as vivências de prisioneiros que foram acorrentados no fundo de uma caverna desde o nascimento, tendo acesso apenas à visão de uma parede onde se encontram projeções de estátuas através de uma fogueira. Ao longo da narrativa, Platão supõe que um dos prisioneiros foi arrastado para fora da caverna, conhecendo todas as coisas que efetivamente existiam fora dela. Na saída da caverna o sol turvará a visão do prisioneiro liberto, porém, à medida que seus olhos adaptam-se à nova situação, ele passa a conhecer, lembra-se de seus outros companheiros que continuam presos à caverna. Ao retornar e narrar tudo o que existe fora da caverna o prisioneiro passa a ser considerado insano, e seus companheiros lhe desacreditam veementemente, ameaçando matá-lo.

No estudo sobre conto e narrativa breve encontramos como exemplo do gênero o conto *Nossa Amiga*⁶⁸, de Carlos Drummond de Andrade. Este conto narra o cotidiano de uma garotinha de 3 anos, Luci Machado da Silva, que vivia entre duas casas, e que temia Catarina e Pepino; a primeira era uma pequena estátua em forma de bruxa, que ficava em uma das casas que a garota frequentava; o segundo era um bêbado que todos diziam a ela que era “pegador de crianças”.

Nesta obra podemos observar a construção da personalidade feminina através da personagem Luci Machado da Silva, descrita como: “uma coisinha morena, despenteada, às vezes descalça, às vezes comendo pão com cocada, mas sempre séria, ar extremamente maduro das meninas de três anos” (ANDRADE, 2014, p.45). Nota-se nessa descrição que a garotinha não era dada a cuidar da sua aparência, vivendo de modo livre, transitando entre os espaços sem dar-se conta da sua performance de gênero. No decorrer da narrativa a garota vai tomando delineamentos mais marcantes no comportamento que a inserem no universo da construção de gênero que perpassam ideias socialmente cristalizadas da personalidade feminina:

- De qual você gosta mais?
 - Que é que você vai me dar?
 - Nada.
 - Gosto da outra.
 - Tem aqui esta pessegada, esta bananinha...
 - Gosto desta casa! Gosto de você!
- Não é gulodice nem interesse mesquinho... Será antes prazer de sentir-se cortejada, mimada. Esquece a merenda para ficar na sala, de mão na boca, olhando os pés estendidos, enquanto alguém lhe acarinha os cabelos. (ANDRADE, 2014, p. 45)

Neste fragmento da narrativa podemos observar que a atenção e o afeto da garota são negociados através da merenda que lhe é oferecida em uma das casas que ela se encontra. A fragilidade e a carência dela também são exaltadas quando o narrador explicita a preferência que ela tinha em ficar deitada numa poltrona da sala, enquanto alguém lhe acarinhava os cabelos. Tais traços são corriqueiramente associados a comportamentos femininos. Nesta narrativa são reiterados e admirados quando partem de uma garotinha de três anos.

Outro traço marcante das ações que ligam a criança ao universo feminino é o fato de ela ser subjetivada a tornar-se vaidosa com relação à aparência, visto que nesta fase, a garotinha não era muito dada a esses cuidados:

⁶⁸ Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 2 – Páginas 44, 45, 46 e 47.

Para tomar banho e trocar de vestido, é necessário que se anuncie sempre uma festa, jamais localizada ou realizada, mas que opera interiormente sua fascinação. Não há pressa em ir para ela. A merenda, a conversa grave com pessoas grandes, estranhamente preferidas a quaisquer outras, o brinquedo personalíssimo com o primeiro encontro do dia – um carretel, a galinha que salta do carrinho de feira – fazem esquecer a festa, se não a constituem. (ANDRADE, 2014, p. 47)

Como explica Funck (2004), os meninos são educados para “fazerem”, as meninas apenas para “serem” (FUNCK, 2004, p. 160). A garota é educada para ser vaidosa, pois, na sociedade patriarcal, o valor da mulher é mensurado quase que exclusivamente pela beleza que ela possui (WOLF, 1992). Observamos que toda a constituição das ações e das promessas do mundo adulto que se dirigem à menina é de ordem de valorização do universo feminino, além do fato de o autor tornar explícito na última parte da narrativa a introjeção do mito da maternidade:

Senta-se no corredor, e com uns panos velhos, lápis vermelho, pedrinha, qualquer elemento poetizável, representa para si só a imemorial história das mães.

- Comadre, seu filhinho como vai?

- Tá bom, comadre, e o seu?

- Tá com dedo machucado e dodói na barriga. Vai tomar injeção.

- Então vou dar no meu também.

Perguntas e respostas, recolhidas em conversas de adulto, saem da mesma boca inexperiente. O objeto que serve de filho é embalado com seriedade. A doença existe, existem os sustos maternos.(...) (ANDRADE, 2014, p. 47)

A maternidade, neste caso, constitui-se enquanto discurso que coloca um traço biológico das mulheres como elemento primordial da significação e constituição da personalidade feminina; é através da maternidade que as mulheres conquistam garantias, distinguem-se umas das outras, obtendo lugares sociais diferenciados (NAVARRO-SWAIN, 2000, p.49). E como afirma Susana Bornéo Funck (2004), “um dos mecanismos que mais operam no estabelecimento e na perpetuação de ideologias sociais é o da naturalização” (FUNCK, 2004, p.175). Os papéis de gênero são naturalizados desde a primeira infância, a exemplo da personagem do conto que brincava de bonecas, preparando-se futuramente para a maternidade.

3.11.2 Bertram⁶⁹: a “mulher” na visão do “macho” *azevediano*

⁶⁹ Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 1 – Página 78.

Na *Situação de Aprendizagem 7* encontramos um dos contos mais ricos desta unidade no que tange ao delineamento da personagem feminina através de uma perspectiva masculina. O conto *Bertram*, produzido por Álvares de Azevedo, é parte integrante da obra *Noite na Taverna*, romance composto por cinco contos, e unido pelo primeiro e último capítulo da obra. Interessa-nos aqui analisar somente o conto *Bertram*, visto que somente ele aparece como sugestão de leitura para o trabalho com o conto fantástico gótico e o Romantismo/Ultrarromantismo de Álvares de Azevedo.

O conto não se encontra inscrito no material da(o) aluna(o), apenas no *Caderno do Professor*. A apostila solicita que os estudantes leiam o conto no site do Domínio Público; após a leitura, pede-se que os estudantes elaborem uma definição de conto fantástico. A partir da leitura do conto, identificamos três diferentes personagens femininas; um protagonista do sexo masculino, que narra sua história aos seus companheiros numa taverna; e um velho que interrompe a narrativa, tornando-se interlocutor por alguns instantes.

Bertram, um jovem ruivo, inicia a narrativa com o relato de sua história de amor por Ângela, uma espanhola moradora de Cádiz. Bertram separa-se de sua amada por dois anos, pois recebera um chamado de seu pai moribundo na Dinamarca. Após o retorno de Bertram à Cádiz, ele encontra sua amada casada com outro homem, inicia-se aí uma história de adultério. O jovem reclama por ter sido levado à perdição graças ao amor de Ângela:

—Sabeis, uma mulher levou-me à perdição. Foi ela quem me queimou a fronte nas orgias, e desbotou-me os lábios no ardor dos vinhos e na moleza de seus beijos: quem me fez devassar pálido as longas noites de insônia nas mesas do jogo, e na doçice dos abraços convulsos com que ela me apertava o seio! Foi ela, vós o sabeis, quem fez-me num dia ter três duelos com meus três melhores amigos, abrir três túmulos àqueles que mais me amavam na vida — e depois, depois sentir-me só e abandonado no mundo, como a infanticida que matou o seu filho, ou aquele Mouro infeliz junto a sua Desdêmona⁷⁰ pálida! (AZEVEDO, 2014, p.90)

Ângela aparenta ser uma mulher sedutora, perigosa e fatal, visto que nos é revelado logo no princípio da história as desgraças que esta dama promove na vida do protagonista. As características de Ângela estão estreitamente associadas à personagem *sadiana* Juliette. A escritora Angela Carter (1979), no seu ensaio “*A mulher sadiana: um exercício de história cultural*”, conta que Juliette era uma mulher fatal e de espírito livre, filha de um banqueiro parisiense, educada num convento onde recebera uma educação libertina promovida pelas

⁷⁰ Referência à Desdêmona, de Otelo, morta e asfixiada pelo esposo injustamente. Após a descoberta de que matara Desdêmona indevidamente, Otelo desespera-se e crava um punhal em seu peito, caindo ao lado do corpo da amada.

falsas beatas do local. Juliette possui temperamento enérgico, agente de sua própria vida, é capaz das piores coisas – furtos, assassinatos - em busca dos seus objetivos (CARTER, 1979).

Juliette, assim como Ângela, comete homicídios: Juliette seduz seu próprio pai, engravida e em seguida mata-o e aborta o bebê (CARTER, 1979, p. 83); Ângela mata seu marido e seu filho para fugir com Bertram. Quando fogem, Ângela revela aoseu amado outra personalidade. Segundo Bertram, sua amada portava-se como um homem, adotara uma personalidade mais independente, viajava disfarçada de homem ao lado do protagonista:

Ângela vestia-se de homem: era um formoso mancebo assim. No demais ela era como todos os moços libertinos que nas mesas da orgia batiam com a taça na taça dela. Bebia já como uma inglesa, fumava como uma sultana, montava a cavalo como um árabe e atirava as armas como um espanhol.

Quando o vapor dos licores me ardia a frente ela me repousava em seus joelhos, tomava um bandolim e me cantava as modas de sua terra. (AZEVEDO, 2014, p.92)

Notamos aqui uma mulher independente, que, por força de sua vontade, sacrifica o marido e o filho afim de viver o amor em que acreditara ser verdadeiro. O sacrifício do filho de Ângela choca o(a) leitor(a), já que a maternidade engendra o principal elemento característico da “verdadeira mulher”, criando a representação do corpo feminino, “cujas funções biológicas tornam-se um destino” (NAVARRO-SWAIN, 2000, p. 49).

Assim como Juliette, as perversidades de Ângela equiparavam-se aos dos homens, pois ambas possuíam total agência sobre suas vidas. Tanto Ângela quanto Juliette eram mulheres que agiam “de acordo com os preceitos e também a pratica de um mundo dos homens e assim não sofre. Ao contrário, causam o sofrimento.” (CARTER, 1979, p.70). Bertram demonstra passividade diante das ações da amada, visto que ela repousava as frentes do seu homem “em seus joelhos” e lhe cantava “modas de sua terra”.

Observamos, até aqui, uma inversão dos papéis hegemônicos de gênero; Ângela abandona a família para viver um novo amor, e tem em seu temperamento a marca da violência e da morte, age como um mancebo, cuida do seu parceiro ébrio.

A independência de Ângela era tanta que nem mesmo Bertram conseguia domá-la. Um dia, sem explicações e nem pistas, Ângela parte para sempre e abandona Bertram no mundo da degeneração: “Um dia ela partiu: partiu, mas deixou-me os lábios ainda queimados dos seus, e o coração cheio de gérmen de vícios que ela aí lançara. Partiu. Mas sua lembrança ficou como o fantasma de um mau anjo perto de meu leito”(AZEVEDO, 2014, p.92). O narrador associa a presença de Ângela a um anjo mau, responsável por arrancá-lo do paraíso e condená-lo à desgraça.

Afim de superar o abandono de Ângela, Bertram entrega-se de modo mais veemente aos vícios e nas perdições. Certo dia, após sofrer um atropelamento ocasionado por uma carruagem, Bertram é recolhido no castelo de um velho fidalgo viúvo, que possuía uma filha de 18 anos, descrita pelo personagem como “uma beleza peregrina”. A garota apaixona-se por Bertram, e foge com ele:

Não era amor de certo o que eu sentia por ela... Não sei o que foi... Era uma fatalidade infernal. A pobre inocente amou-me; e eu, recebido como o hóspede de Deus sob o teto do velho fidalgo, desonrei-lhe a filha, roubei-a, fugi com ela. E o velho teve de chorar suas cãs manchadas na desonra de sua filha, sem poder vingar-se. (AZEVEDO, 2014, p.92)

Após enjoar-se “dessa mulher”, Bertram vende-a a Siegfried, um pirata, durante um jogo de cartas. Logo na primeira noite com o pirata, a moça envenena-o e se suicida atirando-se ao mar. É interessante que, apesar de não possuir um nome dentro da narrativa, e ser representada como uma garota ingênua que abandona o palácio e o conforto paterno para fugir com um homem degenerado, assim como Ângela, a moça de 18 anos não aceita o casamento “forçado” com o pirata Siegfried, matando-o e se matando em seguida.

A filha do fidalgo, descrita por Álvares de Azevedo como uma garota inocente e passiva, pode ser, assim como Ângela, associada à outra personagem emblemática da literatura *sadiana*: Justine, a irmã mais nova de Juliette, que diferentemente da sua irmã, era inocente e passiva, tendo sofrido diversos infortúnios “porque a essência de sua virtude é fazer o que lhe mandam”. (CARTER, 1979, p.41)

Apesar do abandono de Bertram, do desamparo e do suicídio após ter sido entregue a Siegfried, neste ponto da narrativa, observamos que apesar da fragilidade descrita por Bertram, a moça filha do fidalgo viúvo mostra-se bastante violenta e transgressora com relação ao destino que seu amado dá a ela, vendendo-a a outro. A primeira transgressão realizada pela jovem foi a fuga da tutela paterna para viver a relação afetiva com Bertram, a segunda apresenta-se na ação de negar o destino que seu amante lhe conferira.

Após este trágico evento, Bertram, na Itália, ébrio de vinho e saciado de mulheres, tenta cometer suicídio, mas é salvo por um marinheiro em alto-mar. Já a bordo de uma corveta descobre que seu salvador havia morrido enquanto lhe salvara a vida. Bertram é convidado pelo capitão a permanecer no navio, e em troca lutaria ao lado da tripulação se fosse preciso. Durante sua estada na corveta, o narrador apaixona-se pela mulher do comandante:

O comandante trazia a bordo uma bela moça. Criatura pálida, parecera a um poeta o anjo da esperança adormecendo esquecido entre as ondas. Os marinheiros a respeitavam: quando pelas noites de lua ela repousava o braço na amurada e a face na mão aqueles que passavam junto dela se descobriam respeitosos. Nunca ninguém lhe vira olhares de orgulho, nem lhe ouvira palavras de cólera: era uma santa. (AZEVEDO, 2014, p.93)

Segundo Bertram, a esposa do comandante apresentava-se como uma mulher feminina, passiva e resignada, mesmo diante do descontentamento que apresentava por estar inserida a bordo de um navio pirata. A postura desta mulher também encanta Bertram, aparentemente. No desenrolar da narrativa, Bertram busca na mulher do comandante a passividade e a subserviência que não havia encontrado em sua ex-amada, Ângela. Novamente encontramos na figura da esposa do comandante traços característicos da personagem Justine. Bertram corteja a esposa do capitão e é correspondido, inicia-se mais uma relação adúltera e desonrosa para o protagonista.

Em determinado momento, o personagem revela que durante o ataque de um navio pirata, a corveta naufraga e permanecem vivos apenas ele, o capitão e sua esposa. Os três passam dias em uma jangada sem água e sem alimentos, inicia-se aí um macabro ritual antropofágico, no qual os três tiram a sorte para ver quem morrerá, servindo de alimento aos que restaram. O capitão perde e é morto por Bertram, que o devora juntamente com sua amante.

Ao longo de toda a narrativa, a mulher do comandante também não possui nome próprio, mas o protagonista revela-se extremamente apaixonado por ela, como se a pureza de suas ações representasse a limpeza da falta de escrúpulos de Ângela, que além de ser uma assassina e possuir uma representação de gênero andrógina, tendendo ao masculino, ainda o abandonara sem explicação num mundo de vícios e degradações.

Após sobreviverem por dois dias alimentando-se do corpo do comandante morto, a esposa do comandante sugere a Bertram que ambos morram juntos, e resolvem gastar suas últimas energias amando-se, porém Bertram sufoca sua parceira, temeroso de sua loucura, ela então é levada pelo mar e ele é salvo pelo navio inglês *Swallow*. O final de todas as mulheres que passaram pela vida do rapaz foi trágico, porém, apesar das adversidades e dos perigos, ele continua vivo para narrar a sua história.

Apesar de considerar-se um conquistador, pois havia induzido as três parceiras a desvincularem-se de seus antigos senhores – Ângela de seu marido, a filha do fidalgo de seu pai, e a mulher do comandante de seu esposo – Bertram não termina a narrativa com nenhuma delas, especialmente Ângela, que o condena ao abandono e à degradação.

Podemos entender que a mulher possui neste caso dois arquétipos: a dama que, por conta de sua passividade, termina ludibriada pela sedução masculina (Justine) e a transgressora que não se rende às vontades de seus senhores (Juliette), especialmente Ângela. Nas palavras de Carter (1979): “Justine e Juliette são identidades definidas exclusivamente pelos homens, ambas são descrições de comportamentos femininos, e não modelos deles” (CARTER, 1979, p. 69). As duas personalidades apresentam-se como conceitos extremos da personalidade feminina, criados a partir do imaginário masculino e que não correspondem exatamente à realidade.

3.12 Subversão e Agência Feminina: perspectivas e tensões

O estatuto sexual que oprime as mulheres e garante aos homens um rol de infinitos privilégios tem respaldo no argumento das diferenças de papéis e temperamentos criadas ao longo da história das civilizações (MILLET, 1970, p. 54). A divisão da sociedade em dois polos (masculino e feminino) e a qualificação destes como “naturais” não passa de um gesto político que busca reiterar a naturalizar as opressões e diferenças (MILLET, 1970, p. 54 e 55).

Nesta categoria iniciaremos nossa análise com a letra da canção *Morena de Angola*⁷¹, composta pelo músico Chico Buarque de Holanda quando ele integrou um projeto intitulado *Projeto Kalunga*⁷²(MEIHY, 2002, p.127). A personagem desta canção é uma mulher que, apesar de possuir traços de uma personalidade transgressora, é também acompanhada de elementos que evocam a tradição que associa as mulheres às tarefas domésticas; podemos observar esta tendência no seguinte verso: “Será que ela tá na cozinha guisando a galinha à cabidela”. Inferimos que, apesar de se tratar de uma mulher ativa, ela não se desliga dos elementos que, de acordo com o patriarcado, fundamentalmente a ligam ao universo feminino.

Concordamos com Santos (2012) quando afirma que a *Morena de Angola*, da canção buarqueana não recebe um nome, mas trabalha como uma representação coletiva da imagem de uma mulher órfica, que subverte a norma cotidiana (SANTOS, 2012, p. 138). Apesar disso, continua sendo associada a elementos que compõem o universo feminino, além de ser

⁷¹Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 2 – Página 27. É solicitado que o(a) professor(a) apresente aos alunos a letra da música. Não colocamos a letra pois ela também não é transcrita para o *Caderno do(a)Aluno(a)*, e pode ser facilmente acessada em inúmeros sítios da internet.

⁷²Projeto Cultural ocorrido em 1980, em Luanda, do qual fizeram parte 65 personalidades, artistas e intelectuais brasileiros. O projeto tinha como finalidade a realização de shows, onde se notavam estreitas relações culturais entre Brasil e Angola. O dinheiro arrecadado com os eventos destinou-se à construção de um hospital (MEIHY, 2002, p.127).

retratada também de modo sensualizado, como podemos observar no seguinte verso: “Morena bichinha danada minha camarada do M.P.L.A.” (HOLANDA, 2014).

Outra imagem feminina comumente relacionada à mulher, é a sua adaptação ao universo escolar, talvez por este ser carregado de inúmeras regras, e sendo a menina mais dócil, torna-se mais fácil enquadrá-la às regras impostas pela instituição escolar. Observamos esta nuance no seguinte enunciado⁷³:

4. Divida os períodos a seguir em orações e destaque o verbo de cada uma delas:
 - a) A menina aprendeu a lição e a explicou a seus colegas.
 - b) O carro estava com algum problema, então o mandaram para a oficina.

Existe neste enunciado uma clara associação da garota ao sucesso escolar, pois as normas hegemônicas provenientes da sociedade patriarcal que regem os corpos dos meninos e das meninas esperam que as mulheres relacionem-se de modo mais efetivo à disciplina e à perfeição. Claro que este discurso, de certo modo, pode soar como um favorecimento ou mesmo como uma predileção às meninas em detrimento dos meninos, mas como vimos anteriormente, este discurso aponta-se como um caso isolado, visto que em outros casos é sempre o garoto a explicar o conteúdo à menina, apresentando-se, portanto, como um ponto de tensão e contradição.

O Poema *Boa noite*⁷⁴, de Castro Alves, apresenta uma imagem da mulher sensual. O amor é visto como uma experiência passível de realização, mesmo com o empecilho de terem que se encontrar às escondidas. Neste poema, Castro Alves demonstra a possibilidade de integrar às personagens femininas agência e autonomia.

⁷³Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 1 – Página 12.

⁷⁴ Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 1 – Página 90.

Boa noite

[...]

Boa noite, Maria! Eu vou-me embora.
A lua nas janelas bate em cheio.
Boa noite, Maria! É tarde... é tarde...
Não me apertes assim contra teu seio.

Boa noite!... E tu dizes – Boa noite.
Mas não digas assim por entre beijos...
Mas não mo digas descobrindo o peito,
– Mar de amor onde vagam meus desejos!

Julietta do céu! Ouve... a calhandra
Já rumoreja o canto da matina.
Tu dizes que eu menti? ... pois foi mentira...
Quem cantou foi teu hálito, divina!

Se a estrela-d'alva os derradeiros raios
Derrama nos jardins do Capuleto,
Eu direi, me esquecendo d'alvorada:
“É noite ainda em teu cabelo preto...”

É noite ainda! Brilha na cambraia
– Desmanchado o roupão, a espádua nua –
O globo de teu peito entre os arminhos
Como entre as névoas se balouça a lua...

É noite, pois! Durmamos, Julieta!
Recende a alcova ao trescalar das flores.
Fechemos sobre nós estas cortinas...
– São as asas do arcanjo dos amores.

[...]

ALVES, Castro. *Boa noite*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=86832>. Acesso em: 21 maio 2013.

O eu lírico mistura o amor concreto com o amor sublime. Neste poema, não há um juízo de valores negativos em relação à mulher, que é também a amante. Neste excerto a mulher é vista como um indivíduo capaz de amar, apresentada de forma concreta e não como a virgem inatingível dos poetas ultrarromânticos.

A *Situação de Aprendizagem 9*⁷⁵ se inicia com a leitura de um poema de Paula Tavares. Durante a exploração dos conhecimentos prévios do(a) aluno(a), são feitas as seguintes indagações:



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 9 O PRESENTE FAZ POESIA

Para começo de conversa

O poema que vamos ler, da poetisa angolana Paula Tavares, aborda o delicado tema da fase de transição de menina para mulher.



Discussão oral

- O que caracteriza a transição de menina para mulher?
- Como nossa sociedade atual vê essa transição? (Pense em como as pessoas reagem diante dessas mudanças e em como essa passagem aparece representada na mídia.)

⁷⁵ Caderno do Aluno-2ª Série – Volume 1 – Página 93.

Observamos que, pelo fato de a mulher ser concebida como o “segundo sexo”, sendo a masculinidade a referência, os fenômenos de crescimento feminino também são vistos com estranhamento pela sociedade misógina, androcêntrica e patriarcal. Se por um lado os fenômenos da feminilidade são discutidos, eles encontram-se mencionados sempre por uma perspectiva de distanciamento e quase de abjeção; encara-se a mulher como um ser mítico, distante e longe da norma do sujeito universal (BADINTER 2005, BEAUVOIR, 1980, FRIEDAN 1971). Em seguida apresenta-se o poema *Cerimônia de passagem*:



Leitura e análise de texto

Cerimônia de passagem

“a zebra feriu-se na pedra
a pedra produziu lume”

a rapariga provou o sangue
o sangue deu fruto

a mulher semeou o campo
o campo amadureceu o vinho

o homem bebeu o vinho
o vinho cresceu o canto

o velho começou o círculo
o círculo fechou o princípio

“a zebra feriu-se na pedra
a pedra produziu lume”

TAVARES, Paula. Cerimônia de passagem. In: _____. *Ritos de passagem*. Lisboa: Editorial Caminho, 2007. Disponível em: <<http://www.revista.agulha.nom.br/anap02.html>>. Acesso em: 21 maio 2013.

Após a apresentação do poema, cuja temática é a maturação sexual feminina e seus rituais, o material didático apresenta o seguinte exercício⁷⁶:

⁷⁶Caderno do Aluno - 2ª Série – Volume 1 – Página 94.

Complete o texto a seguir com base nas informações do poema de Paula Tavares. Para

cada espaço em branco, há três possibilidades de resposta. Escolha a que for mais apropriada.

Na primeira estrofe do poema, a referência a *ferir*, que remete a sangue (*sanguelferalassassinato*), ou *lume*, que sugere fogo (*fogueiralfogolalimento*), permite a relação com a chegada da menarca na vida de uma moça, transfigurada nesses versos em zebra (*zebralpedrallume*). Em razão de a menstruação (*zebralferidalmenstruação*) representar uma nova fase da vida da mulher, na qual ela terá a possibilidade de procriar, vê-se, nesse caso, a alusão à fertilidade (*mortelfertilidadel solidão*), aspecto bastante recorrente na literatura africana de autoria feminina.

Sangue, em virtude de sua cor (*formaltexturalcor*), remete-nos a *lume* e a vinho (*pedralvinholcampo*). O vermelho é a cor da paixão (*paixãolesperança/paz*) e faz que pensemos em atos sensuais e apaixonados entre a mulher e o homem. Como diz o poema, “o vinho cresceu o canto”, o que nos conduz às ideias de alegria e festa (*alegria e festaldor e mortel sucesso e riqueza*). *Dar fruto e semear o campo* sugerem que o ato sexual foi consumado e culminou em uma gravidez.

Tudo se repete e, na penúltima estrofe, “o velho começou o círculo/o círculo fechou o princípio”, o que nos faz pensar que o processo se repete continuamente e que, a todo momento, há uma menina, uma pequena e alegre zebrinha, passando a mulher.



Discussão oral

- Em sua opinião, o poema de Paula Tavares agrada facilmente aos leitores? Por quê?
- Uma editora pode influenciar um escritor sobre como deve ser escrito um livro?

Tal exercício apresenta um texto literário genuinamente feminino de modo a valorizar tanto a produção quanto as experiências femininas, porém no item *Discussão oral*, há um questionamento sobre a fruição do poema, questão que podemos entender como uma forma, ainda que desproposita, de deslegitimação da produção da autora. Além disso, este poema trata especificamente de uma peculiaridade do universo feminino, que é a menarca. Tal texto retoma a ideia de que as mulheres estão aptas a produzir e a falar sobre coisas que pertencem unicamente ao seu universo.

Acreditamos, em consonância com o pensamento de Schmidt (1995), que se por um lado “a patriarquia nunca impediu a mulher de falar (e de escrever), por outro, sabemos que sempre se recusou a ouvi-la quando ela não falou ou/e escreveu do ponto de vista universal, isso é, do ponto de vista masculino” (SCHMIDT, 1995, p.185). Sendo o universo tratado no poema genuinamente feminino, talvez fique complicado que outros leitores se “agradem” com ele.

No exercício⁷⁷ sobre pontuação observamos que a mulher é retratada em uma profissão comumente associada ao universo masculino.

2. Ermengarda morreu envenenada. Ao perceber que estava morrendo, escreveu rapidamente um bilhete que a detetive Camila encontrou ao lado da morta:

Lúcia matou-me Paulo não chore por mim beijo

O problema é que o bilhete está sem pontuação. Reescreva-o de tal modo que:

- a) o assassino seja Paulo;
-

- b) o assassino seja Lúcia.
-

Diagnosticamos, porém, que este exercício trata de uma exceção, e não de uma regra, ao longo da maioria dos materiais analisados. Uma ação tão simples como esta indica um passo para a execução de um modelo de pedagogia feminista, voltada para a igualdade e para a desconstrução de uma sociedade misógina e androcêntrica, que centraliza o gênero masculino em ocupações socialmente notáveis, reservando às mulheres tarefas referentes à esfera doméstica.

A partir da análise dos textos acima que apresentam, mesmo que de modo muito modesto e tímido, traços de agência e protagonismo feminino, concordamos com Millet (1970) quando afirma que a revolução sexual deve acontecer de modo muito mais acentuado na consciência dos homens do que nas instituições criadas por eles, pois o patriarcado tem raízes tão profundas na consciência coletiva que os paradigmas que determinam os papéis sexuais são “talvez mais um hábito de espírito e um tipo de vida do que um sistema político determinado” (MILLET, 1970, p.12).

A revolução sexual e as lutas feministas são ainda muito negligenciadas pelos historiadores e estudiosos que dedicam a esses eventos somente algumas notas de rodapé, sendo que as transformações e consequências sociais e culturais oriundas da revolução sexual e do feminismo são tão importantes quanto outros movimentos sociais do período moderno que são amplamente investigados pela história e pela pesquisa de modo geral (MILLET,

⁷⁷ Caderno do Aluno - 3ª Série – Volume 1 – Página 12.

1970, p.13). Devemos ampliar o currículo com textos que exaltem a importância de correntes críticas que questionem os paradigmas patriarcais, além disso, que trabalhem com uma imagem mais autônoma da mulher, desconstruindo as relações de poder engendradas nos discursos sexistas.

3.12.1 A escrita feminina na literatura de Lygia Fagundes Telles

A autora que de certo modo protagonizou a ordenação de textos e menções nesta unidade do material didático foi Lygia Fagundes Telles. Primeiramente, no início da apostila, encontramos uma entrevista da autora com o jornalista Cassiano Elek Machado, cujo título é *Lygia Fagundes Telles tira gato da sacola*⁷⁸. Esta entrevista, utilizada para que os estudantes trabalhem o conceito e a estrutura do gênero entrevista, carrega muitas subjetividades da escrita da autora.

Lygia afirma que está trabalhando em um livro infantojuvenil cuja inspiração saiu de uma sacola de remédios que ela encontrou em uma farmácia, na Feira do Livro de Frankfurt. É interessante analisarmos as subjetividades que perpassam o processo criativo da escritora que, ao olhar para o desenho do gatinho que possuía as listras verdes e amarelas, e uma expressão, segundo a autora, “deliciosamente encantadora”, apaixona-se pela gravura e resolve dividi-la com seus leitores através da criação de um romance. Por meio da leitura da entrevista podemos elencar a valorização da subjetividade criativa de uma autora do sexo feminino, que certamente não é a mesma de um autor do sexo masculino.

Outra importante declaração de Lygia Fagundes Telles é a perspectiva da autora sobre o mercado editorial. A escritora comenta que ela joga com as palavras, assim como seu pai jogava na roleta, que os fatores que permeiam o sucesso ou insucesso de uma determinada obra são também destinados à sorte e ao acaso. É importante para a nossa pesquisa apresentar uma breve análise desta entrevista, visto que, como vimos até agora, as autoras apareceram de modo muito tímido nos materiais por nós estudados.

⁷⁸Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 2 – Páginas 09, 10 e 11. Optamos por colocar em anexo à nossa pesquisa a entrevista de Lygia Fagundes Telles, pois no material do(a) Aluno(a) e do(a) Professor(a) a entrevista aparece fragmentada em formato de exercício. Julgamos importante o dado de pesquisa visto que, como foi dito até agora, poucas foram as ocasiões em que mulheres apareceram como protagonistas no material por nós analisado.

Ainda que a entrevista à Lygia Fagundes Telles não remeta especificamente às questões de gênero, é importante destacarmos que as perspectivas da autora sobre processo inventivo e mercado editorial podem representar uma visão muito singular, que ocorre devido ao fato de tratar-se de uma escritora, ao invés de um escritor.

Isso ocorre porque as mulheres foram inseridas em papéis específicos na sociedade, suas trajetórias em busca do poder econômico, sexual e político são distintas dos homens, e por isso suas experiências individuais aparecem em modos de expressão únicos, enriquecendo os relatos históricos (NAVARRO, 1995, p.15).

Outros dois famosos textos da autora também são estudados nesta unidade dos *Cadernos do(a) Aluno(a)*, são eles: *História de passarinho* e *Venha ver o pôr do sol*.

No conto *História de passarinho*⁷⁹, Lygia Fagundes Telles discorre sobre a prisão social em que um homem vive, comparando-a à prisão que o mesmo submeteu um passarinho que fora encontrado por ele. A prisão à qual se refere a autora é o casamento, pois o “homem ruivo” sentia-se sufocado em relação às reclamações de sua mulher, como podemos observar no seguinte fragmento do conto:

A mulher punha-se então a falar, e falava uns cinquenta minutos sobre as coisas todas que quisera ter e que o homem ruivo não lhe dera, não esquecer aquela viagem para Pocinhos do Rio Verde e o trem prateado descendo pela noite até o mar. Esse mar que, se não fosse o pai (que Deus o tenha!), ela jamais teria conhecido, porque em negra hora se casara com um homem que não prestava para nada. Não sei mesmo onde estava com a cabeça quando me casei com você, Velho. (TELLES, 2014, p. 20 e 21.)

Neste fragmento notamos que a mulher é colocada na condição opressora do marido, razão pela qual o mesmo a abandona. Novamente, podemos relacionar a imagem que a sociedade androcêntrica tem dos insucessos do casamento, se ele não ocorre do modo como o homem deseja, o ideal é que esse sujeito o abandone, saia dele, visto que a responsabilidade da manutenção do matrimônio bem sucedido é direcionada à mulher. Apesar de este não ser o foco temático da narrativa *História de passarinho*, podemos inferir também esta análise, visto que a literatura funciona como expressão cultural e social de uma determinada civilização; nas sociedades ocidentais a manutenção de uma vida familiar prazerosa e confortável aos filhos e ao homem é uma incumbência feminina, afinal, como afirma Beauvoir (1980), “o fato de ser um homem não é uma singularidade; um homem está em seu direito sendo homem, é a mulher que está errada” (BEAUVOIR, 1980, p.09).

⁷⁹ Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 2 – Páginas 20 e 21.

O conto *Venha ver o pôr do sol*⁸⁰, como afirma Gomes (2013), retrata a postura do homem frente à rejeição feminina, em que a honra masculina encontra-se acima da autonomia e da liberdade individual da mulher (GOMES, 2013, p. 10). O enredo do conto trata do feminicídio que Ricardo pratica contra sua ex-namorada, Raquel, que teria rompido com ele e estabelecido nova relação afetiva com outro homem. O material não traz o conto completo, sendo abordado somente um fragmento do mesmo, cujo desfecho não é apresentado na apostila. Pelo diálogo dos ex-namorados, notamos que Ricardo sente-se ressentido por não possuir a mesma condição financeira do atual parceiro de Raquel.

O *Caderno do(a) Aluno(a)* indica que o(a) discente pode buscar o conto na internet. Este conto traz importantes reflexões sobre o problema da violência contra a mulher, porém o ato violento ocorre somente no desfecho da narrativa. Tanto o conto *História de passarinho*, quanto *Venha ver o pôr do sol*, trazem em seus enredos representações femininas. No primeiro, a mulher é tida como algoz do marido, responsável pela fuga do homem ruivo, que já não podia viver com as reclamações e insatisfações da esposa. Já no segundo, a mulher é a vítima do ego masculino; Raquel é covardemente morta pelo simples fato de romper sua relação com Ricardo.

Apesar de tratar-se da obra de uma mesma autora (Lygia Fagundes Telles), encontramos nas duas narrativas diferentes representações. É óbvio que se tratam de discursos permeados por realidades sociais e culturais distintas, mas não deixam de possuir marcas pessoais da escrita feminina, mais especificamente da autora que as compôs.

3.12.2. Futebol é só para meninos? A(des)construção dos papéis de gênero através da crônica de Urda Alice Klueger⁸¹

Um dos textos mais profícuos para problematizar as questões da construção dos papéis de gênero socialmente impostos pelo patriarcado é a crônica: *Futebol, quantas alegrias já me trouxe*, da escritora catarinense Urda Alice Klueger⁸². Neste texto a autora descreve todas as

⁸⁰ Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 2 – Páginas 48 e 49.

⁸¹ Caderno do Aluno - 1ª Série – Volume 1 – Páginas 85 e 86.

⁸² Nasceu em Blumenau, no dia 16 de fevereiro de 1952. Teve sua formação escolar também em Blumenau, na Escola São José (curso primário) e Colégio Pedro II (ginásio e curso científico). Iniciou a faculdade de Economia na UNIPLAC, em Lages-SC, sem a concluir. Trabalhou, dentre outros empregos, na Agência da Receita Federal de Blumenau e depois prestou concurso para a Caixa Econômica Federal, onde permaneceu durante muitos anos. Urda Alice Klueger teve o ato de escrever como uma constante em sua vida. Porém, a

suas emoções proporcionadas pelo futebol ao longo da vida. Obviamente, não se trata simplesmente de uma crônica futebolística, na qual o cronista se detém muito mais aos lances do jogo, do que às emoções por ele provocadas. Por tratar-se de um texto de autoria feminina, cremos que as descrições e subjetividades que perpassam a narrativa apresentam-se de modo peculiar, em uma óptica diferente da maioria de crônicas futebolísticas produzidas por homens.

A autora inicia sua crônica relatando que ao longo de sua existência, as suas “mais puras e intensas alegrias [...] vieram do futebol.” (KLUEGER, 2014, p.85). Ao longo da narrativa, Urda revela que uma das imagens da Copa do Mundo mais presentes em sua memória é relacionada à postura do pai:

[...]e as imagens mais fortes daqueles dias de Copa são do meu pai, de ouvido encostado no rádio, e explodindo em gritos de gol quando chegávamos a ele. Eu só tinha seis anos e ainda nada sabia de futebol, mas gritava junto com meu pai, e sentia nascer em mim a primeira emoção violenta da vida. (KLUEGER, 2014, p.85)

Observamos que, ao descobrir sua paixão pelo futebol, aos 6 anos, devido à observação atenta do pai, fanático torcedor, não se haviam instaurado na consciência crítica da garota a noção dos papéis de gênero que determinam que o futebol é um esporte predominantemente masculino. A partir desta passagem, muitas outras inferências podem ser feitas; podemos problematizar o modo como o próprio sistema escolar educa e disciplina os corpos masculinos e femininos, direcionando-os a aderirem a determinadas atividades, ou a possuírem determinados gostos pessoais, associando esses papéis ao sexo biológico.

Outra particularidade captada através da leitura da crônica é a percepção das opressões étnicas existentes na época. Urda relata a imagem que a sociedade possuía a respeito de Pelé:

Outra das imagens que ficou da Copa de 58 foi uma foto na revista, em que Pelé, menino de 16 anos, aparecia abraçado com duas **suecas loiríssimas**⁸³. Para a tacanha mentalidade que predominava em Santa Catarina, na época (e que continua por aí, por baixo dos panos), aquilo era quase um atentado ao pudor. Duas loiras terem a coragem de abraçar um negro? O comentário mais sóbrio dizia que elas não tinham vergonha na cara. (KLUEGER, 2014, p.85)

criação literária, não diferente de outros escritores teuto-brasileiros, foi para Urda uma atividade secundária, a que se dedicou no tempo livre. Descendente de alemães, Urda Alice Klueger é uma apaixonada incondicional pela cidade de Blumenau e é tida como uma das pessoas que melhor sabe descrever o modo de ser blumenauense (CARDOSO, 2001, p. 60).

⁸³Grifo nosso. Detalhe sobre o modo como a mulher é descrita neste trecho, ênfase à caracterização eurocêntrica.

O olhar dos fatos, a partir da perspectiva de um sujeito que também sofre com a opressão, pode certamente torná-lo mais sensível a detectar as opressões impostas pela sociedade. Sendo a narradora uma mulher, também vítima do julgo da sociedade misógina e androcêntrica, sua aptidão de perceber e denunciar um preconceito e uma opressão certamente torna-se mais aguçada. Urda narra suas etapas de envolvimento com o futebol, descreve ainda que uma das Copas foi um pouco ofuscada, graças à surra que levou, devido ao fato de ter quebrado o sofá de sua mãe:

Em 1962 eu já tinha dez anos e o futebol tinha me fígado de vez. [...] Naquela Copa, porém, minha alegria ficou um pouco acobertada pela surra que levei quando, num dos gols do Brasil, pulei tanto sobre o sofá novo pé de palito que a minha mãe acabara de ganhar, que quebrei o pé de palito do mesmo. Mas foi lindo ganhar; ah!como foi! (KLUEGER, 2014, p.85)

Neste fragmento notamos que a menina ainda não havia sido contaminada pelas prioridades impostas ao universo feminino de cuidados domésticos para com o lar. Para ela, assim como para qualquer garoto aficionado por futebol, a sensação de torcer pelo time estava acima de qualquer fator. Percebemos, portanto, que as prioridades de cada sujeito são socialmente construídas com o passar dos anos e com as subjetivações sociais às quais somos submetidos. A paixão pelo esporte, que brotou na garotinha de 6 anos de idade, permanece até hoje na mulher adulta, e é uma das motivações e prazeres que a mantém viva:

Pode rir quem quiser, mas sou daquelas torcedoras que ouve o Hino Nacional de pé e em silêncio, na frente da televisão, e quase tem um infarto a cada jogada. [...] Quando alguma coisa não vai bem, quando surgem os problemas e fica difícil sair do baixo astral, eu revejo um dos jogos da WorldCup. Não demora muitos minutos para que eu esteja rindo sozinha igual a uma boba, na frente da televisão, o coração aquecido pela mais pura e intensa alegria. (KLUEGER, 2014, p.85)

Por meio de reflexões suscitadas pela leitura da crônica *Futebol, quantas alegrias já me trouxe*, podemos destacar o modo como a escrita feminina retrata determinados temas de modo particularmente distinto e igualmente rico à escrita masculina. A narrativa também auxilia em problematizações acerca das questões da construção dos papéis de gênero, que mesmo após inúmeras correntes teóricas e militantes de resistência, ainda imprimem suas marcas nos corpos e nos modos de vida das crianças, limitando-as a determinados comportamentos e posturas, e formando um universo binário, de reforço das opressões e legitimidade dos juízos de valores de superioridade e inferioridade que os permeiam.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos ao longo da dissertação, apresentar e problematizar os resultados e análises do nosso estudo sobre a representação feminina nos textos que compõem os seis materiais didáticos - *Cadernos do(a) Aluno(a)* e *Cadernos do(a) Professor(a)* - do Ensino Médio da rede pública estadual paulista, desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Os *Cadernos do(a) Aluno(a)* são os materiais didáticos compostos por sequências didáticas que contemplam a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. As sequências didáticas apresentam, além dos textos literários, exercícios elaborados pela equipe curricular e que devem ser executados com o auxílio do material de apoio (*Cadernos do(a) Professor(a)*). Tanto o material didático destinado aos(as) alunos(as) quanto os manuais dos(as) professores(as) são distribuídos gratuitamente em todas as escolas públicas do Estado de São Paulo.

Optamos pela escolha destes materiais por considerarmos que neles havia maior número de textos literários e maior densidade de conteúdo visto que são os manuais didáticos das séries finais da educação básica. Além disso, o seu alcance é bastante abrangente (circula entre docentes e estudantes cuja faixa etária é de aproximadamente 15 a 18 anos). O objetivo central do nosso estudo foi a utilização de correntes de pensamento feministas para problematizarmos as representações femininas presentes nos *Cadernos do(a) Aluno(a)*, tanto nos textos literários, quanto nos textos elaborados pela equipe curricular.

Utilizamos predominantemente a metodologia qualitativa, valendo-nos da análise documental para selecionar e catalogar os textos que continham representações femininas para posterior análise. Com a finalidade de dar mais potência e efeito ao nosso argumento de que as figuras femininas encontravam-se relegadas ao silenciamento, elaboramos uma tabela quantitativa. A tabela composta por quatro categorias: “Autoria de Texto Literário”, “Personagens de Textos Não Literários”, “Personagens de Textos Literários” e “Pequena Biografia”; teve a finalidade de comprovar, numericamente a predominância de representações masculinas em todos os grupos de análise.

Após a coleta dos textos que continham representações femininas, efetuamos as análises e problematizações, subsidiadas pelos escritos da Teoria Feminista e da Crítica Literária Feminista, como foi explicado no segundo capítulo da dissertação. É importante

destacar que, para a melhor ordenação dos dados coletados e das reflexões, dividimos o terceiro capítulo em doze categorias de análise que ilustram quais são os estereótipos mais recorrentes no material por nós analisado. E por fim, o restante de todos os outros textos analisados foi catalogado em um quadro que se encontra no anexo desta dissertação.

Os textos por nós selecionados, em sua maioria, trazem representações negativas e estereotipadas com relação às figuras femininas. Justificamos a presença de elementos e estereótipos negativos através de concepções como: misoginia, androcentrismo, sexismo, domínio patriarcal e engessamento de papéis de gênero. Desta forma, a intenção da nossa pesquisa foi a de comprovar de que modo - dentro das instituições escolares e mais especificamente dos manuais didáticos por nós estudados - o patriarcado se mobiliza para produzir discursos que visam a manutenção da mulher num papel de inferioridade e que, ao mesmo tempo, reforcem a superioridade masculina.

Sabemos, como afirma Louro ([1997] 2004), que além de reproduzir as concepções de gênero e sexualidade impostas pelo patriarcado, a escola também é responsável pela produção dos papéis de gênero. Desse modo, compreendemos parte dos discursos presentes nos *Cadernos do(a) Aluno(a) de Língua Portuguesa e Literatura*, não só como reflexo de uma sociedade androcêntrica e misógina, como também um instrumento de manutenção dessa lógica de opressão às mulheres.

Após esta reflexão, é conveniente retomarmos nossos objetivos específicos a fim de refletirmos de modo sistematizado sobre as possibilidades de discussões, interpretações e conclusões após o término da nossa investigação.

O primeiro dos objetivos específicos tinha como finalidade detectar a frequência (análise quantitativa) com que as mulheres eram referenciadas pelo material em questão (sejam como personagens ou como autoras). Neste item, observamos que as mulheres se encontram em minoria esmagadora nos material didático, seja como escritoras, seja como personagens. Concluímos então que, apesar de a equipe curricular ser composta majoritariamente por autoras (três mulheres e dois homens), quantitativamente notamos uma ênfase androcêntrica na produção do material. Os *Cadernos do(a) Aluno(a) de Língua Portuguesa e Literatura*, nessa perspectiva, reforçam a prerrogativa do patriarcado de que os sujeitos masculinos (homem enquanto sujeito universal) figura como a referência, enquanto a mulher continua invisível ou sem agência (protagonismo).

O segundo objetivo específico propunha uma análise (qualitativa) aos textos que continham representações femininas. Neste item observamos inúmeros estereótipos negativos

sobre a construção das personagens femininas. Destacamos não só os textos literários, que se situam em épocas específicas de maior predomínio patriarcal e invisibilidade feminina; mas também os textos elaborados pela equipe curricular cuja finalidade é a execução de exercícios dos conteúdos apresentados.

Notamos que, apesar das evoluções obtidas pelas frentes de militâncias feministas; dos avanços teóricos promovidos por diversas ciências como a antropologia, filosofia, psicologia, educação e etc., e por conseguinte do reconhecimento da fluidez e mobilidade dos papéis de gênero possibilitando a desconstrução e o questionamento da soberania patriarcal, o patriarcado ainda vive, e, como afirma Badinter (2005) se reconfigura como um vírus multiforme, quando acreditamos tê-lo eliminado, ele se reproduz sob outras formas.

Por último, o terceiro objetivo específico se debruçou sobre a reflexão de textos teóricos produzidos por autoras feministas e das políticas públicas que justificaram a implementação dos *Cadernos do(a) Aluno(a)* e dos *Cadernos do(a) Professor(a)* na rede pública de ensino paulista. Neste aspecto, constatamos segundo a própria SEE-SP (2015), que o material didático paulista foi criado sob a principal alegação de promover a unificação do currículo paulista e desse modo a ampliação da qualidade do ensino. Se focarmos unicamente sobre este viés (unificação do ensino), podemos concluir que a SEE-SP obteve êxito, pois o material é distribuído a todas as unidades escolares públicas do Estado, sem distinção.

Entretanto, se analisarmos outros fatores, como a promoção de uma educação mais humanitária e não sexista, preocupação demonstrada por inúmeros movimentos sociais que desde a aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais lutam por uma educação mais justa, buscando através da escola um polo de construção de conhecimento democrático que respeite todas as diferenças, inclusive de gênero e orientação sexual; notamos que os manuais didáticos de Língua Portuguesa e Literatura da SEE-SP não atendem a esta prerrogativa no que diz respeito ao gênero.

Como nosso estudo abarcou apenas os materiais didáticos do Ensino Médio de Língua Portuguesa e Literatura, queremos deixar claro que, diferentemente deste, uma breve observação a outros materiais didáticos de outras disciplinas, desenvolvidos por outras equipes curriculares (autores/as) não transpareceram discursos tão androcêntricos e misóginos. A título de exemplo, gostaríamos de destacar os *Cadernos do(a) Aluno(a) de Educação Física do Ensino Médio*: muitas gravuras apresentam a formação de grupos mistos (meninos e meninas) nos jogos; há algumas *Situações de Aprendizagem* que questionam os padrões de beleza hegemônicos.

Outra constatação interessante neste último objetivo específico é a de que até o presente momento (análise de documentos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo) não temos o conhecimento de nenhum órgão que fiscaliza a produção destes materiais que são distribuídos em larga escala a todos os estudantes do Estado de São Paulo. Caso diferente do que se observa no programa PNLD, promovido pelo governo federal, em que os livros que desejam fazer parte do PNLD devem ser submetidos a uma análise, após um edital previamente lançado pelo FNDE. No edital em questão um dos itens que excluem um material didático diz respeito à veiculação de estereótipos e preconceitos de condição regional, social, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem etc. (FNDE, 2015).

Considerando as problematizações subsidiadas pela teoria feminista chamamos a atenção para a necessidade urgente de reformulação dos manuais didáticos, visto que, como discutimos nas categorias analíticas do capítulo 3, muitos estereótipos e imagens deturpadas são circunscritas pela própria equipe curricular. Esses discursos naturalizam situações de inferiorização da mulher, mantendo-a em sua posição de inferioridade e legitimando as violências promovidas pela cultura patriarcal.

Em síntese, acreditamos que o nosso objetivo geral de problematizar o modo como as mulheres encontram-se representadas nos materiais didáticos de Língua Portuguesa e Literatura do Estado de São Paulo do Ensino Médio, buscando problematizar essas representações através da teoria crítica feminista motivaram discussões importantes sobre a temática. Pretendemos, além da realização de uma leitura crítica dos textos presentes no material, colaborar modestamente com a prática docente, apresentando alternativas para discussões de gênero através dos materiais já existentes.

Temos plena consciência de que, em muitas circunstâncias, os(as) professores(as), graças às inúmeras deficiências e adversidades no processo de formação e também por serem moldados nos bastiões da sociedade androcêntrica, não conseguem identificar os estereótipos de gênero presentes de modo sutil nos discursos. Todavia, acreditamos que os(as) professores(as), enquanto trabalhadores culturais, devem comprometer-se em contestar as formas dominantes de produção em diversos locais e meios, inclusive no ambiente escolar, já que a escola é um dos múltiplos lugares onde os indivíduos moldam suas relações sociais com o mundo e constroem suas identidades (SIMON, 2012, P.65).

Não pretendemos encerrar, tampouco esgotar, neste trabalho, discussões tão amplas e complexas. Ao contrário, sabemos que a temática à qual nos propusemos é muito ampla e árdua, e reconhecemos inclusive a fragilidade de alguns pontos como: não realização de

entrevistas com as(os) autoras(es) do material didático analisado; ausência de análises das representações femininas nos outros materiais didáticos de outras disciplinas; etc. Por isso, reconhecemos que uma pequena parcela das possíveis problematizações foi feita, restando para nós ainda muitas inquietações e questionamentos.

É importante destacar também que não pretendemos expor os manuais didáticos e as instituições de ensino públicas como ferramentas de promoção e naturalização do patriarcado e do androcentrismo. Entendemos que os livros didáticos são de uma importância ímpar no processo de ensino e aprendizagem, servindo de instrumento facilitador tanto para os(as) alunos(as), quanto para os(as) professores(as). Compreendemos que os discursos que reiteram e naturalizam o androcentrismo e a misoginia são um *modus operandi* muito mais complexo e como os livros didáticos partem de uma realidade externa às escolas, sua tendência é, mesmo que de modo inconsciente e indireto, repeti-la.

Com objetivo de finalizar estas reflexões, propomos como alternativa também a “feminização” das atividades escolares e da vida dos sujeitos, através de uma revisão do lugar do trabalho na vida cotidiana dos homens e das mulheres, realizando também uma redefinição do político e interrogando a “ciência e a arte pelo viés da desconstrução de conceitos e da invenção da linguagem” (OLIVEIRA, 2012 [1991] p.16). Acreditamos na escola como um local privilegiado de promoção da igualdade e da promoção de debates que desconstruam os papéis de gênero que oprimem as mulheres, relegando-as a um espaço de silenciamento e passividade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, S.L. & FUKS, M. P. **Histeria**. (2. ed.). [Coleção clínica psicanalítica]. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

ARRUDA, Angela. Feminismo, gênero e representações sociais. **Textos de História**, Brasília, v. 8, n. 1/2, p.113-138, dez. 2001.

BADINTER, Elisabeth. **Rumo Equivocado**: O feminismo e alguns destinos. São Paulo, Civilização Brasileira, 2005

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo sexo** – fatos e mitos; tradução de Sérgio Millet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo** – a experiência vivida; tradução de Sérgio Millet. 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1980.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (Brasília). Governo Federal. **Sobre a BDTD**. 2014. Disponível em: <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd/apresentacao>>. Acesso em: 18 jun. 2014.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. 236 p.

CARDOSO, Mirian Rosi. **Estudos Culturais e Gênero**: Mulheres na ficção de Urda Alice Klueger. 2001. 157 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Literatura, Departamento de Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/80189>>. Acesso em: 23 out. 2014.

CARTER, Angela. **A mulher sadiana**: um exercício de história cultural. Tradução: Cleide Antônia Rapucci. No prelo. 154 p. 2015.

CASTELLO, José Aderaldo. **A literatura brasileira**: origens e unidade (1500-1960). São Paulo: EDUSP, 2004. v.II.

CHIOSSI, Eliana Mara. Entre a fusão e a ficção: as várias vozes sob o mesmo fogo. **Ensaio Cpg Letras/ufrgs**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p.85-96, jun. 1995.

COULTHARD, Malcom. **Linguagem e sexo**. Tradução de Carmen Rosa Caldas-Coulthard. São Paulo: Editora Ática, 2001.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação (Campinas)**. [online]. 2007, vol.12, n.3, p. 505-513. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772007000300007>> Acesso em: 02 jan. 2015.

DESCARRIES, Francine. Teorias Feministas: libertação e solidariedade no plural. **Textos de História**, Brasília, v. 8, n. 1/2, p.09-47, dez. 2001. Tradução: Tania Navarro Swain.

DOTTIN-ORSINI, Mireille. **A mulher que eles chamam fatal**. Rio de Janeiro, Rocco, 1996.

FRANCO, P. V.; CERVERA, J. P. **Manual para o uso não sexista da linguagem**. UNIFEM, [s.d.]. Disponível em: . Acesso em: 2 jun. 2015.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Petrópolis: Vozes, 1971.

FUNCK, Susana Borneo. **Anjos e Feras no Espaço Doméstico**: Decoração para Meninas e Meninos. In: COSTA, Cláudia de Lima; SCHMIDT, Simone. (Org.). Poéticas e Políticas Feministas. Florianópolis, SC: Editora Mulheres, 2004, v. , p. 157-163.

FURLANETTO, Maria Marta. Sexismo na linguagem. **Travessia**, Santa Catarina, v. 2, n. 1, p.118-123, jan. 1981. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/travessia/article/view/18119/17033>>. Acesso em: 09 abr. 2015.

GATTI, Bernardete A.. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p.11-30, abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n1/a02v30n1.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2014.

GAZZANA, Henrique Grazziotin. Rosario Ferré e o Movimento feminista mundial. **Ensaio Cpg Letras/ufrgs**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p.122-137, jun. 1995.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Cap. 4. p. 83-100.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/MATERIALDAESCOLA/CADERNODOALUNO/tabid/1216/Default.aspx>>. Acesso em 14 jun. 2012.

GOMES, Carlos Magno. Marcas da violência contra a mulher na literatura. **Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro**. Volume 13, Julho 2013. Disponível em: <<http://www.revistadiadorim.letras.ufrj.br>>. Acesso em: 01/11/2014.

HILAIRE, Colette St. A dissolução das fronteiras de sexo. **Textos de História**, Brasília, v. 8, n. 1/2, p.85-112, dez. 2001. Tradução: Tania Navarro Swain.

HOLANDA, Francisco Buarque de. **Morena de Angola**. 2014. Disponível em: <<http://letras.mus.br/chico-buarque/45148/>>. Acesso em: 03 dez. 2014.

HOOKS, Bell. Eros, erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Cap. 4. p. 113-124.

LEXIKON, Herder. **Dicionário de símbolos**. São Paulo: Cultrix, 1990.

LEMAIRE, Ria. Repensando a história literária. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 58-71. Tradução de Heloisa Buarque de Hollanda.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 179 p.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. O samba é Morena de Angola: oralidade e música. **História Oral**, São Paulo, v. 7, n. 1, p.121-143, jan. 2004. Disponível em: <<http://www.revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=search&op=results>>. Acesso em: 03 dez. 2014.

MILLET, Kate. **Política Sexual**. Tradução de Alice Sampaio, Gisela da Conceição e Manuela Torres. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1974.

MOREIRA, Walter. Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, v. 2, n. 1, p.22-27, 2004.

MOURA, Neide Cardoso. **Relações de gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa: permanências e mudanças**. (dout). Pontificia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

MUNIZ, Diva do Couto Contijo. Meninas e meninos na escola: a modelagem das diferenças. **Textos de História**, Brasília, v. 8, n. 1/2, p.189-218, dez. 2001.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio**. 7. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2001. 208 p.

NAVARRO, Márcia Hoppe. Por uma voz autônoma: o papel da mulher na história e na ficção latino-americana contemporânea. **Ensaio Cpg Letras/ufrgs**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p.11-55, jun. 1995.

NAVARRO-SWAIN, Tania. A invenção do corpo feminino ou a hora e a vez do nomadismo identitário. **Textos de História**, Brasília, v. 8, n. 1/2, p.47-84, dez. 2000.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 3, p.647-654, dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a20.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2014.

OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Elogio da Diferença: o feminismo emergente**. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2012. 167 p.

RAGO, Margareth. Luce Fabbri, o anarquismo e as mulheres. **Textos de História**, Brasília, v. 8, n. 1/2, p.219-244, dez. 2001.

RIO, João do. Dentro da noite. In: RIO, João do. **Dentro da Noite**. Domínio Público: Ministério da Cultura Fundação Biblioteca Nacional, 2014. p. 02-05. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000064.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

ROSELLI-CRUZ, Amadeu. Homossexualidade, homofobia e a agressividade do palavrão. Seu uso na educação sexual escolar. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 39, p.73-85, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a06.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2014.

ROSSI, Murilo. **A nova proposta curricular do ensino de geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo**. 2011. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-25062012-161423/pt-br.php>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

SARDENBERG, Cecilia M. B. e COSTA, Ana Alice. "**Feminismos, Feministas e Movimentos Sociais**". In: Margarida Brandão e M. Clara Binghamer (orgs.), *Mulher e Relações de Gênero*. São Paulo: Ed. Loyola, 1994, pp.:81-114.

SANTOS, Maria Aparecida de Assis Teles. **O eu lírico em Chico Buarque: da submissão à transgressão e a incidência de múltiplos aspectos do feminino**. 2012. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos Literários, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Aluno: Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Médio – 1ª série, volume 1**. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Aluno: Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Médio – 1ª série, volume 2**. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Aluno: Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Médio – 2ª série, volume 1**. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Aluno: Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Médio – 2ª série, volume 2**. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Aluno: Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Médio – 3ª série, volume 1**. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Aluno: Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Médio – 3ª série, volume 2**. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor**: Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Médio – 1ª série, volume 1. Secretaria de Educação; coordenação geral: FINI, Maria Inês; equipe: ANGELO, Débora Mallet Pezarim de; AGUIAR, Eliane Aparecida de; MATEOS, João Henrique Nogueira; LANDEIRA, José Luís Marques Lopez. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor**: Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Médio – 1ª série, volume 2. Secretaria de Educação; coordenação geral: FINI, Maria Inês; equipe: ANGELO, Débora Mallet Pezarim de; AGUIAR, Eliane Aparecida de; MATEOS, João Henrique Nogueira; LANDEIRA, José Luís Marques Lopez. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor**: Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Médio – 2ª série, volume 1. Secretaria de Educação; coordenação geral: FINI, Maria Inês; equipe: ANGELO, Débora Mallet Pezarim de; AGUIAR, Eliane Aparecida de; MATEOS, João Henrique Nogueira; LANDEIRA, José Luís Marques Lopez. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor**: Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Médio – 2ª série, volume 2. Secretaria de Educação; coordenação geral: FINI, Maria Inês; equipe: ANGELO, Débora Mallet Pezarim de; AGUIAR, Eliane Aparecida de; MATEOS, João Henrique Nogueira; LANDEIRA, José Luís Marques Lopez. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor**: Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Médio – 3ª série, volume 1. Secretaria de Educação; coordenação geral: FINI, Maria Inês; equipe: ANGELO, Débora Mallet Pezarim de; AGUIAR, Eliane Aparecida de; MATEOS, João Henrique Nogueira; LANDEIRA, José Luís Marques Lopez. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Caderno do Professor**: Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Médio – 3ª série, volume 2. Secretaria de Educação; coordenação geral: FINI, Maria Inês; equipe: ANGELO, Débora Mallet Pezarim de; AGUIAR, Eliane Aparecida de; MATEOS, João Henrique Nogueira; LANDEIRA, José Luís Marques Lopez. São Paulo: SEE, 2014.

SCHIMIDT, Rita. Repensando a cultura, a literatura e o espaço da autoria feminina. **Ensaios Cpg Letras/ufrgs**, Rio Grande do Sul, v. 1, n. 1, p.182-189, jun. 1995.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez, 1995.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Tendências e Impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 23-57. Tradução de: Deise Amaral.

SILVA, Teresinha Vânia Zimbrão da. "A cartomante" de Machado de Assis: uma leitura interdisciplinar. **Verbo de Minas**, Juiz de Fora, v. 7, n. 13, p.23-32, jun. 2008. Disponível em: <http://www.cesjf.br/revistas/verbo_de_minas/edicoes/2008_1/02_A_Cartomante_de_Machado_de_Assis.pdf>. Acesso em: 02 out. 2014.

SIMON, Roger J. A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Cap. 3. p. 61-82.

STEINEM, Gloria. **Memórias da Transgressão: Momentos da história da mulher do século XX**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

TECCHIO, Iliane. **Reflexões sobre a tradução de alusões bíblicas em drácula de bram stoker**. 2013. 251 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos da Tradução, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <http://www.joseyustefrias.com/docu/UFSC_Paratrtranslation/TesisDoctoral_Iliane-Tecchio__Dracula.pdf>. Acesso em: 24 maio 2015.

VIÉGAS, Lygia de Sousa; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. A Progressão Continuada no estado de São Paulo: considerações a partir da perspectiva de educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. [online] 2006. v. 10, n. 2, p.247-262. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v10n2/v10n2a08.pdf>>.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. Tradução: Vera Ribeiro. São Paulo: Circulo do Livro, 1990.

WOLF, Naomi. **O Mito da Beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as Mulheres**. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro. Ed. Rocco, 1992.

ANEXO 1

ENTREVISTA: “*LYGIA FAGUNDES TELLES TIRA GATO DA SACOLA*”

Repórter: Cassiano Elek Machado

(ENVIADO ESPECIAL A FRANKFURT)

Uma dor de cabeça é a melhor lembrança que Lygia Fagundes Telles guarda da Feira de Livros de Frankfurt. Foi em 1994. O "zunzunzum" das conferências, homenagens e autógrafos deixou dores pontiagudas na cabeça da escritora. "Fui logo na "apotheke" (farmácia)", lembra.

Assim começava a nascer o primeiro livro infanto-juvenil da autora de "As Meninas". "A aspirina veio em uma sacola estampada com um gatinho listrado de verde e amarelo. Fiquei apaixonada por ele", conta Lygia, que decidiu transformar o felino em protagonista de uma "história jovem".

A maior estrela brasileira este ano em Frankfurt -que veio para a feira a convite da Biblioteca Nacional- antecipou para a Folha algumas características do novo personagem, que atende pelo nome de "Eu, o Gato" e deve estar nas livrarias no início de 2001, com o selo Rocco.

Nessa entrevista, a titular da cadeira 16 da Academia Brasileira de Letras fala sobre gatos e cachorros e indica outro provável personagem de livro infantil. Apontando para o lenço de seda com desenho de ferraduras que trazia no pescoço, ela disse: "Gosto mesmo é de cavalos. Em outras encarnações, ou transmigrações, já fui um deles", completou com um inevitável sorriso de gato.

Folha - Como foi que a sra. decidiu fazer seu primeiro livro infanto-juvenil?

Lygia Fagundes Telles - Foi uma história de amor minha com esse gatinho. Ele era listrado de verde e amarelo, as cores de nossa bandeira, e tinha uma expressão tão deliciosamente encantadora que decidi que tinha de dividi-lo com os outros. Ele era matreiro e amoroso, malicioso e, ao mesmo tempo, inocente. No desenho, ele estava de pé, com as patas para trás,

como uma criança que cometeu uma arte e pede desculpas. Pensei: essa vai ser minha primeira história infanto-juvenil. Eu nunca fiz nenhuma.

Folha - A sra. ainda tem a sacola?

Telles - Claro. Vou usar a ilustração dela na capa do livro. Ainda não terminei de escrever, mas é uma história de amor.

Folha - Como vai chamar esse livro?

Telles - "Eu, o Gato". Não sei se vai fazer sucesso. Os livros são questão de sorte. O escritor não sabe o que vai dar certo ou não. Meu pai era jogador. Ele apostava na roleta. Não ganhava muito, mas dizia: "Amanhã a gente ganha". Eu jogo com as palavras. Em "Invenção e Memória" (seu livro mais recente) eu não apostei tanto, mas recebi muitas fichas. Memória e invenção são uma coisa só. A memória invade ou é invadida pelo imaginário. Se você vai contar um fato, de repente percebe que está inventando. O homem é incapaz de viver sem a invenção. A invenção é a nossa salvação. Rima e é verdade.

Folha - E como está sendo escrever para as crianças, que são tão inventivas?

Telles - Estou fazendo com a maior facilidade. Eu gosto muito da invenção, do imaginário. Comecei a escrever quando criança, antes de saber escrever. Comecei contando histórias.

Folha - Como se chama o gato, protagonista de seu livro infanto-juvenil?

Telles - Ele é um gato estranho. Ele se sente ao mesmo tempo excluído e inserido. Ele conversa com outros animais, como o coelho e o macaco, mas sempre que lhe perguntam seu nome, ele diz: "Meu nome é gato".

Folha - Ele é "arteiro" como o gato da sacola?

Telles - Ele começa muito travesso, insubordinado, rebelde, porque ele se sente excluído. Depois ele fica legal. De certo modo, parece que o bem vence. Ele termina um gato boníssimo. Há uma certa selvageria no gato. O cachorro é menos selvagem, parecidíssimo com o ser humano. Os cães vão acabar falando que nem nós. O gato mantém a selvageria.

Folha - Seu gato tem algum parentesco com o de "Alice no País das Maravilhas", aquele que fica sempre sorrindo?

Telles - Não. O da Alice é, perto desse, muito bonzinho. Meu gato tem algumas malignidades. No começo da vida ele é até meio enfezado. Espere só pra ver.

MACHADO, Cassiano Elek. Lygia Fagundes Telles tira gato da sacola. Folha de São Paulo, São Paulo 21 out 2000. Ilustrada, p.12.

Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2110200028.htm>> Acesso em: 17/04/2015

ANEXO 2

QUADRO SÍNTESE DE ANÁLISES

| LOCALIZAÇÃO NO CADERNO DO/A ALUNO/A | BREVE ANÁLISE |
|---|---|
| 1ª Série – Volume 1 – Páginas: 12 e 13 | Ilustração de texto apresentando um príncipe e uma princesa: na imagem o príncipe salva a princesa, representação comum do estereótipo da fragilidade feminina. O homem é responsável por resguardar e salvar as mulheres dos perigos, visto que estas são compreendidas pelo senso comum como o “sexo frágil”. |
| 1ª Série – Volume 1 – Páginas: 09 e 10 | Diálogo entre Lia e Ana Luísa: texto elaborado pela equipe curricular apresenta o diálogo entre duas adolescentes que discutem sobre uma festa e a presença de um rapaz cobiçado por elas. As jovens buscam um modo de serem convidadas para a festa, enquanto o rapaz certamente estará lá, relação do homem ao espaço público e da mulher à esfera privada. |
| 1ª Série – Volume 1 – Página: 10 | Gravura de Lia e Ana Luísa, parte do exercício anterior: duas adolescentes brancas, femininas, com aparência frágil. Reiterar a ideia de dependência, fragilidade e frivolidade do diálogo do exercício anterior. |
| 1ª Série – Volume 1 – Página: 64 | Exercício elaborado pela equipe curricular sobre o “Presente do Indicativo”: o exemplo da viúva é utilizado para expressar o “choque” provocado pela independência afetiva e financeira que a mulher adquire após a morte do marido. Mulher enquanto apêndice e propriedade do homem. Cerceamento da atividade social, afetiva e sexual da mulher. |
| 1ª Série – Volume 2 – Páginas: 34 e 35 | Exercício de recapitulação de aprendizado, elaborado pela equipe curricular, diálogo entre Lena e Cadu: Lena pede explicações a Cadu sobre os conteúdos aprendidos. Ambas personagens encontram-se no mesmo grau de ensino porém a linguagem de Lena é muito mais coloquial, enquanto Cadu assume uma linguagem culta e um tom “professoral” em suas explicações. Relação da mulher à tolice, ao coloquial e do homem ao intelecto e ao discurso oficial. |
| 1ª Série – Volume 2 – Página: 57 | Exercício sobre “Estilos contemporâneos de escrita”, elaborado pela equipe curricular, descrição da personagem Suzana: descrição estereotipada de uma adolescente frágil que “não perde nunca um filme romântico ou uma comédia |

| | |
|---|--|
| | engraçada, mas detesta filmes violentos (SÃO PAULO, 2014)”. Além disso, a descrição sugere que a garota se enquadra em um padrão de beleza “mediano”, enfatizando por meio deste enunciado a importância da beleza para a existência da mulher. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 23 | Enunciado elaborado pela equipe curricular para a realização de exercício gramatical: “A bebida alcoólica diminui a capacidade do <u>homem</u> ⁸⁴ de responder imediatamente aos estímulos do mundo externo (SÃO PAULO, 2014)”. A linguagem masculina, a associação do homem à ideia de sujeito universal é muito recorrente em inúmeros enunciados do material. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 70 | Exercício sobre funções “Superestrutura descritiva”, elaborado pela equipe curricular, diálogo entre Paulo e Kel-loko: depreciação e objetificação da mulher. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 70 | Exercício sobre funções “Superestrutura descritiva”, elaborado pela equipe curricular, diálogo entre Ana Gata e Nena: explora a relação de dependência e interesses financeiros das mulheres na busca por um parceiro. Depreciação das figuras femininas representando-as como fúteis, frívolas e interesseiras. |
| 2ª Série – Volume 2 – Página: 08 | Quadro esquemático sobre as escolas literárias Parnasianismo e Simbolismo, elaborado pela equipe curricular: além dos escritores mencionados, outras autoras que também produziram textos literários nesses períodos não são citadas. O quadro só menciona a autora Francisca Júlia da Silva entre 13 autores homens. Silenciamento das produções literárias femininas, ausência de agência feminina. |
| 2ª Série – Volume 2 – Página: 09 | Quadro para realização de exercício de interpretação de texto lírico, elaborado pela equipe curricular: a atividade proposta dá como opção 14 poemas, apenas 2 são de escritoras. Silenciamento das produções literárias femininas, ausência de agência feminina. |
| 1ª Série – Volume 1 – Páginas: 31 e 32 | Exercício de recapitulação de aprendizado, elaborado pela equipe curricular, diálogo entre Ana Luísa e Pedro: Ana Luísa pede explicações a Pedro sobre os conteúdos aprendidos. Ambas personagens encontram-se no mesmo grau de ensino porém a linguagem de Ana Luísa é muito mais coloquial, enquanto Pedro assume uma linguagem culta e um tom “professoral” em suas explicações. Relação da mulher à tolice, ao coloquial e do homem ao |

⁸⁴ Grifo nosso.

| | |
|---|--|
| | intelecto e ao discurso oficial. |
| 1ª Série – Volume 1 – Página: 35 | Poema “ <i>Mar Português</i> ”, de Fernando Pessoa: é nobre a conquista do mar pelos homens, mesmo que esta conquista acarrete na abdicação do convívio familiar (doméstico). Enquanto os homens conquistam e lutam, as mulheres se confinam na esfera doméstica aguardando o regresso dos homens que se foram por uma nobre causa. Valorização do espaço e das tarefas masculinas em detrimento das femininas. |
| 1ª Série – Volume 1 – Página: 37 | Poema “ <i>Ismália</i> ”, de Alphonsus de Guimaraes: descreve o processo de perda de sanidade e o suicídio de uma mulher de nome Ismália. Relação de Ismália a imagem da mulher histérica. Histeria, loucura, delírio associados ao feminino. |
| 1ª Série – Volume 1 – Páginas: 50 à 54 | Conto “ <i>Cantigas de esponsais</i> ”, de Machado de Assis: “Não lhe chamo a atenção para os padres e os sacristães, nem para o sermão, <u>nem para os olhos das moças cariocas, que já eram bonitos nesse tempo, [...]</u> ” (ASSIS, 2014, p.51); “A casa não era rica naturalmente; nem alegre. <u>Não tinha o menor vestígio de mulher, velha ou moça, nem passarinhos que cantassem, nem flores, [...]</u> ” (ASSIS, 2014, p. 51); “ <u>A mulher, que tinha então vinte e um anos, e morreu com vinte e três, não era muito bonita, nem pouco, mas extremamente simpática</u> ⁸⁵ , e amava-o tanto como ele a ela.” (ASSIS, 2014, p. 53). Em alguns fragmentos do conto a mulher é representada apenas como um “adereço”, um ornamento responsável apenas por complementar a harmonia de um ambiente pertencente aos homens. A valorização dos padrões de beleza femininos na sociedade patriarcal. |
| 1ª Série – Volume 1 – Páginas: 60 e 61 | Texto “ <i>Flashes da história</i> ”, extraído do Guia da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. Resenha de uma exposição de fotojornalismo mencionando apenas fotografias de políticos, atores e atletas do sexo masculino. Ausência e silenciamento das mulheres, falta de agência e protagonismo feminino. |
| 1ª Série – Volume 1 – Página: 65 | Fragmento do romance “ <i>Dom Casmurro</i> ”, de Machado de Assis. Objetificação e apropriação do corpo feminino pelo patriarcado, evocação da figura feminina enquanto “objeto” de posse: “Porque um estudante [...] não pode estar sem estas duas coisas, um cavalo e uma namorada” (ASSIS, 2014, |

⁸⁵ Grifos nossos.

| | |
|--|---|
| | p. 65). |
| 1ª Série – Volume 1 – Página: 68 | Análise de um convite de casamento. Atividade solicita que os/as estudantes analisem e discutam sobre o ritual do casamento e a confecção do convite. Naturalização dos papéis de gênero, da heteronorma e do patriarcado. |
| 1ª Série – Volume 1 – Página: 77 | Soneto de Luís de Camões. O eu-lírico descreve sua amada como uma mulher inatingível e mística, que não se faz presente levando-o à perdição e a degeneração. Representação da mulher como ser frágil e que ao mesmo tempo pode provocar riscos e perigos aos homens. Demonização da mulher. |
| 1ª Série – Volume 1 – Página: 80 | Texto elaborado para realização de exercício sobre adaptação de textos literários. A namorada pede ao namorado que ele adapte o soneto “ <i>Julga-me a gente toda por perdido</i> ”, de Camões para um estilo de música contemporâneo. O menino é descrito como alguém que produz já a garota é mera receptora de suas produções. Mulher relacionada ao plano emocional e o homem ao plano da razão. |
| 1ª Série – Volume 1 – Página: 82 | Texto “ <i>A Literatura e a sociedade</i> ”, produzido por José Luís Landeira e João Henrique Mateos (equipe curricular). Os autores assumem que o conceito de literatura é criado por um seletor grupo, que encarrega-se não só de formulá-lo como também que impô-lo à outros grupos sociais desfavorecidos. Ponto de tensão: apesar das discussões propostas neste texto a literatura de autoria masculina, bem como os estereótipos negativos que se fazem em relação às mulheres são muito frequentes no material didático analisado. |
| 1ª Série – Volume 1 – Página: 96 | Fragmento da peça teatral “ <i>O noviço</i> ”, de Martins Pena. Ambrósio, homem interesseiro e sem escrúpulos casa-se com a viúva Florência com a intenção de usufruir de seus bens. Florência confia absolutamente tudo à Ambrósio, inclusive a criação e educação de seus filhos. Florência é o estereótipo da subordinação e fragilidade feminina; mulher relacionada à tolice e ao comodismo; dependência da orientação masculina. |
| 1ª Série – Volume 1 – Páginas: 91 e 92 | No fragmento da peça “ <i>O protocolo</i> ”, de Machado de Assis. Venâncio tenta induzir Elisa ao adultério convencendo-a, através de elogios e observações sobre sua vida pessoal, de que o casamento dela com Pinheiro não era bom. Venâncio vê em Elisa uma mulher frágil, tola, facilmente persuasível. |
| 1ª Série – Volume 2 – | Letra da canção “ <i>Morena de Angola</i> ”, de Chico Buarque de Holanda. Santos (2012) afirma que a Morena de Angola, da canção buarqueana não recebe um |

| | |
|---|--|
| Página: 27 | nome, mas trabalha como uma representação coletiva da imagem de uma mulher órfica, que subverte a norma cotidiana (SANTOS, 2012,p. 138). Ponto de tensão: apesar da evocação à subversão ela continua sendo associada à elementos que compõe o universo feminino, além de ser retratada também de modo sensualizado: “Morena bichinha danada minha camarada do M.P.L.A. ⁸⁶ ” (HOLANDA, 2014). |
| 1ª Série – Volume 2 – Página: 42 | Resenha do show de Marcia Castro, “ <i>Marcia Castro combina arte e boa diversão</i> ” de Lauro Lisboa. O autor da resenha sugere que a cantora havia ingerido bebida alcoólica durante sua performance. Juízo de valor da ação da cantora, visto que a ingestão de bebidas alcoólicas é considerada um código de ação próprio do universo masculino. Depreciação e juízo de valor da mulher devido à sua ruptura com a norma patriarcal. |
| 1ª Série – Volume 2 – Página: 50 | Fragmento do romance “O Cortiço” de Aluísio Azevedo. A mulher vítima da ambição do marido que casou-se com ela apenas por sua condição financeira, é tomada como a única responsável pelos insucessos de seu casamento. Associação da mulher a um “demônio” capaz de tornar a vida matrimonial do homem um fardo. |
| 2ª Série – Volume 1 – Páginas: 07 e 08 | Fragmento da peça “ <i>O juiz de paz na roça</i> ”, de Martins Pena. Dois personagens reivindicam a posse de um filhote de cavalo, o juiz decide que o filhote é do proprietário da égua, pois segundo o próprio juiz os filhos pertencem às fêmeas. O fragmento explora a ambiguidade do seguinte fragmento: “Acontecendo ter <u>a égua de minha mulher</u> um filho, o meu vizinho José da Silva diz que é dele, só porque o dito <u>filho da égua de minha mulher</u> ⁸⁷ saiu malhado como o seu cavalo” (MARTINS PENA, 2014). Naturalização de ofensa machista, depreciação das atividades sexuais e afetivas das mulheres. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 11 | Enunciado elaborado pela equipe curricular para realização de exercício dobre período simples e composto. Personagem Xexéu (mecânico de máquinas de lavar roupas) e sua esposa (costureira). Atividades masculinas relacionadas a criação e manutenção, atividades femininas voltadas a esfera doméstica. |

⁸⁶ Movimento Popular de Libertação de Angola.

⁸⁷ Grifos nossos.

| | |
|--|---|
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 12 | Enunciado elaborado pela equipe curricular: “A menina aprendeu a lição e a explicou a seus colegas.” (SÃO PAULO, 2014, p.12). Ponto de tensão: aparentemente podemos considerar que há uma predileção pela garota, porém a associação da garota ao sucesso escolar remete a facilidade com que as mulheres são disciplináveis nos ambientes escolares, como são criadas para seguirem modelos de disciplina, contensão, perfeição e etc. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 19 | Proposta que solicita escolha livre do texto. Sugestão: possibilidade de intervenção com textos de abordagem feminista ou que contemplem a agência feminina. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 26 | Letra de música “ <i>Lua Branca</i> ”, de Chiquinha Gonzaga e poema “ <i>Luar de verão</i> ”, de Álvares de Azevedo. Apenas o poema de Álvares de Azevedo aparece grafado no material acompanhada de uma pequena biografia de seu autor, o mesmo não ocorre com a canção de Chiquinha Gonzaga. Invisibilidade da produção artística feminina. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 28 | Poema “Luar de verão”, Álvares de Azevedo. Associação da lua à uma jovem viúva. Relação da mulher ao mistério, ao encanto, ao sobrenatural. A feminilidade como um elemento perigoso e indecifrável aos homens. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 43 | Fragmento do romance “ <i>Senhora</i> ”, de José de Alencar. As senhoras se escandalizam com a subversão de Aurélia Camargo ao designar um preço aos rapazes que lhe faziam a corte. Cerceamento e vigilância dos modos e comportamentos femininos. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 46 | Título da <i>Situação de Aprendizagem 4</i> : “ <i>E o homem disse: ‘haja palavra’</i> ” (elaborado pela equipe curricular). O sujeito da sentença é masculino, diz-se homem para se referir aos seres humanos em geral. A linguagem universal é masculina. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 53 | Texto elaborado com base em um conto de Rubem Braga. A personagem feminina é perseguida pois aparentemente oculta um segredo, ao fim da narrativa sabe-se que ela foge de uma proposta amorosa. Fragilidade feminina. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 58 | Pintura “ <i>Leitura</i> ”, de Almeida Júnior. Reprodução da imagem de uma jovem branca, com características bastante evidentes de delicadeza e fragilidade. Fragilidade feminina, estereótipo de feminilidade. |
| 2ª Série – | Proposta para produção de uma antologia poética (elaborado pela equipe |

| | |
|--|--|
| Volume 1 – Página: 59 | curricular). Entre as orientações para a produção da antologia poética os/as estudantes devem optar por uma lista de temas que segundo as orientações “interessam ao público de um modo geral” (SÃO PAULO, 2014, p.59). Um dos temas é “Mulher”. Ponto de tensão: a mulher é elencada pelo material como um “tema de interesse geral”, porém ao longo do próprio material observamos seu silenciamento e seu tratamento de modo estereotipado. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 62 | Exercício de recapitulação de aprendizado, elaborado pela equipe curricular, diálogo entre Jaqueline e Plínio: Jaqueline pede explicações a Plínio sobre os conteúdos aprendidos. Ambas personagens encontram-se no mesmo grau de ensino porém a linguagem de Jaqueline é muito mais coloquial, enquanto Plínio assume uma linguagem culta e um tom “professoral” em suas explicações. Relação da mulher à tolice, ao coloquial e do homem ao intelecto e ao discurso oficial. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 68 | Quadro sintético da poesia romântica brasileira (elaborado pela equipe curricular). O quadro apresenta apenas autores, não há menção de nenhuma autora. Silenciamento das produções literárias femininas, ausência de agência feminina. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 71 | Exercício sobre o papel social do escritor(a)/poeta/poetisa (elaborado pela equipe curricular). A atividade simula uma situação em que uma garota opte por se casar com um homem que seja poeta, a seguir pede para que os/as alunos/as descrevem as impressões do pai da moça. Dependência feminina da autoridade paterna e marital (a mulher precisa escolher um parceiro que provenha o lar). |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 80 | Orientações para a confecção de um conto fantástico (elaborado pela equipe curricular). Entre as características do conto fantástico está: “presença de uma intriga romântica, que usualmente envolve uma moça frágil e indefesa que está em perigo” (SÃO PAULO, 2014, p.80). Reforço do estereótipo de fragilidade feminina. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 90 | Poema “ <i>Boa Noite</i> ”, de Castro Alves. Não há juízo de valor negativo com relação à mulher, sendo a mesma retratada de modo sensual e concreto, capaz de fazer a si e ao seu parceiro felizes. Difere da imagem idealizada e inatingível dos poetas ultrarromânticos. |
| 2ª Série – | Exploração dos conhecimentos prévios do aluno da <i>Situação de</i> |

| | |
|---|---|
| Volume 1 – Página: 93 | <i>Aprendizagem 9</i> (elaborado pela equipe curricular). A “ <i>Discussão Oral</i> ” propõe uma reflexão sobre a transição da infância para a juventude/ fase adulta da mulher. Ponto de tensão: apesar de propor uma discussão sobre um acontecimento pertencente ao universo feminino, este fato reforça o caráter de “segundo sexo” atribuído à mulher atribuindo-lhe um sentido atípico, místico, díspar da norma (masculina/ androcêntrica). |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 94 | Poema: “ <i>Cerimônia de passagem</i> ”, de Paula Tavares. O texto da poetisa angolana apresenta a temática da maturação sexual feminina, da menarca e dos seus rituais. O poema valoriza tanto a produção quanto as experiências femininas. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 94 | “ <i>Discussão Oral</i> ” referente ao poema “ <i>Cerimônia de passagem</i> ” de Paula Tavares. (elaborado pela equipe curricular): “Em sua opinião, o poema de Paula Tavares agrada facilmente aos leitores? Por quê?” (SÃO PAULO, 2014, p. 94). Deslegitima e questiona a relevância e o valor de produções literárias que dedicam-se em explorar o universo feminino. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 96 | Entrevista com a escritora angolana Paula Tavares. A entrevista atribuí ao material analisado um certo grau de agência e protagonismo feminino, porém é um dos raros textos que adotam essa perspectiva. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 108 | Fragmento do romance “ <i>Memórias de um sargento de milícias</i> ”, de Manuel Antônio de Almeida. Maria da Hortaliça conhece Leonardo em um navio português e ambos se cortejam de modo inusitado: com uma pisadela e um beliscão. O excerto não apresenta juízo de valor sobre a atitude de Maria da Hortaliça mostrando que a mesma possui autonomia e agência sobre sua sexualidade e sua vida. |
| 2ª Série – Volume 1 – Páginas: 34 à 40 | Conto “ <i>A Cartomante</i> ”, de Machado de Assis. Rita é representada como uma mulher frívola, fútil e profana. Rita torna-se amante de Camilo, melhor amigo de seu esposo Vilela. O autor reforça a inocência e a fraqueza do caráter de Camilo (que fora criado com a mãe, sem a presença paterna), e a nobreza e hombridade da personalidade de Vilela ressaltando na descrição do último esses traços como virtudes da masculinidade. |
| 2ª Série – Volume 1 – Página: 78 | “ <i>Bertram</i> ”, fragmento do romance “ <i>Noite na Taverna</i> ”, de Álvares de Azevedo. Neste capítulo do Romance, o jovem Bertram narra sua história aos seus companheiros na taverna, durante a narrativa são explorados três |

| | |
|---|---|
| | estereótipos de mulheres: Ângela: a mulher fatal e perigosa; Jovem de 18 anos filha de um fidalgo: moça frágil é enganada por ele, fogem juntos e ele vende para um pirata; Mulher do comandante: moral frágil traí o marido para ficar com Bertram e após o naufrágio ajuda Bertram a assassinar seu marido. |
| 2ª Série – Volume 2 – Página: 30 | Soneto “ <i>Um mover de olhos, brando e piedoso,</i> ”, de Luís Vaz e Camões. A mulher é representada ora como um ser frágil, delicado e feminino; ora como a causa da danação dos homens. |
| 2ª Série – Volume 2 – Página: 31 | Crônica “ <i>O pretê-pedalinho</i> ”, de Jô Hallack, Nina Lemos e Raq Affonso. A crônica mostra um perfil de adolescente estereotipada e frívola, que se ilude facilmente com padrões estéticos e idealiza um parceiro perfeito, estereótipo de jovens frágeis e sonhadoras incapazes de possuírem autonomia e agência. |
| 2ª Série – Volume 2 – Página: 34 | Conto “ <i>Melissa e o amor no alto da árvore</i> ”, de José Luís Landeira e João Henrique Mateos (equipe curricular). Melissa fica em cima de uma árvore e de lá se apaixona por um homem que vê passar todos os dias. Ao descer da árvore Melissa constata que ele não era tão belo, sobe na árvore novamente e continua amando sua idealização. Estereótipo da mulher alienada, frívola e tola. |
| 2ª Série – Volume 2 – Página: 48 | Exercício de recapitulação de aprendizado, elaborado pela equipe curricular, diálogo entre Bel e Suzetty: as duas garotas apresentam um vocabulário extremamente informal e fora da norma padrão da língua portuguesa. A personagem Bel faz comentários negativos a respeito de um texto literário. Representação da mulher como tola, fútil e inepta. |
| 2ª Série – Volume 2 – Páginas: 57 e 58 | Transcrição de uma entrevista televisiva fictícia à uma atriz brasileira, elaborada por José Luís Landeira e João Henrique Mateos (equipe curricular). Representação estereotipada da mulher brasileira; a transcrição da entrevista aparece cheia de reticências e demonstra insegurança no discurso da entrevistada. Construção de uma imagem feminina estereotipada e pautada em percepções patriarcais. |
| 2ª Série – Volume 2 – Páginas: 37 e 38 | Fragmento do romance “ <i>O cortiço</i> ”, de Aluísio de Azevedo. Jerônimo discute com sua esposa Piedade renega-a e a ofende por conta de sua nova paixão, Rita Baiana: “- Não te queria falar, mas... sabes? Deves tomar banho todos os dias e... mudar de roupa... Isto aqui não é como lá! Isto aqui sua-se muito! É preciso trazer o corpo sempre lavado, que, ao se não, cheira-se |

| | |
|---|---|
| | mal!... Tem paciência!” (AZEVEDO, 2014, p. 38). Violência simbólica e animalização da mulher. |
| 2ª Série – Volume 2 – Páginas: 44 à 47 | Conto: “ <i>Nossa Amiga</i> ”, de Carlos Drummond de Andrade. O conto expressa a construção de gênero realizada desde a infância. Conforme o narrador descreve a vida da garota de 3 anos, Luci Machado da Silva, observamos o modo como outras personagens externas moldam a personalidade da protagonista. |
| 3ª Série – Volume 1 – Página: 12 | Exercício sobre pontuação, elaborado pela equipe curricular, neste enunciado a mulher é retratada em uma profissão comumente associada ao universo masculino: “Ermengarda morreu envenenada. Ao perceber que estava morrendo, escreveu rapidamente um bilhete que a detetive Camila encontrou ao lado da morta. (SÃO PAULO, 2014)”. O exercício rompe com os papéis de gênero e coloca a mulher como protagonista. |
| 3ª Série – Volume 1 – Página: 28 | Quadro sintético sobre a poesia brasileira no período Modernista (elaborado pela equipe curricular). O quadro apresenta em sua maioria autores, somente a poetisa Cecília Meireles é mencionada como representante desta fase literária. Silenciamento das produções literárias femininas, ausência de agência feminina. |
| 3ª Série – Volume 1 – Página: 30 | Proposta de elaboração de uma antologia poética, atividade elaborada pela equipe curricular. O recorte temporal destina-se a poesias modernistas, porém só há sugestões de trabalho com autores. Exercício que reitera a lógica de invisibilização e exclusão da produção literária feminina. |
| 3ª Série – Volume 1 – Página: 35 | Tirinha “ <i>Barata Fliti</i> ”, de Fernando Gonsales: representação estereotipada do padrão de beleza feminino. Hiper valorização de padrões estéticos que não correspondem à normalidade (personagem feminina com a cintura muito fina, seios e nádegas desproporcionais). |
| 3ª Série – Volume 1 – Página: 52 | Texto elaborado pela equipe curricular para realização de exercício de revisão de conteúdo: Marisa pede ao pai que lhe explique o termo “devoração simbólica”, o pai lhe dá um exemplo que a faz compreender a explicação. Em seguida a mãe da personagem intervém e explica, de modo completamente insipiente, que o exemplo dado pelo pai não era bom. A garota fica confusa e afirma que a mãe “azarou tudo”. Depreciação do discurso feminino, representação da mulher associada à ignorância e à tolice. |

| | |
|---|---|
| <p>3ª Série – Volume 2 – Páginas: 22 e 23</p> | <p>Poema “<i>O luar!!!</i>”, de Vania Staggmeier: o poema aparece como texto de apoio para alguns exercícios sobre modernidade, paródia e estilização; juntamente com os poemas “<i>Satélite</i>”, de Manuel Bandeira e “<i>Satélite (Após Manuel Bandeira)</i>”, de José Luis Landeira. Somente o poema de Vania Staggmeier tem seu valor literário questionado pelo exercício: “Responda no caderno: O que você achou do poema de Vania Staggmeier? É literário ou não?”. Desqualificação da produção literária feminina.</p> |
| <p>3ª Série – Volume 2 – Página: 08</p> | <p>Fragmento textual da <i>Consolidação das Leis do Trabalho</i>: “Art. 5º - A todo trabalho de igual valor corresponderá salário igual, sem distinção de sexo.”. O Artigo 5º possibilita uma discussão sobre a revalorização da mão de obra feminina, bem como a inserção das mulheres no mercado de trabalho.</p> |
| <p>3ª Série – Volume 2 – Página: 29</p> | <p>Enunciado de exercício gramatical, elaborado pela equipe curricular para recapitulação do conteúdo de subordinação: “F-) Só fico imaginando com quantos caras mina já saiu!”. Discurso misógino, controle patriarcal e cerceamento da atividade sexual feminina.</p> |
| <p>3ª Série – Volume 2 – Página: 52</p> | <p>Fragmento do texto “<i>Oração aos moços</i>”, de Rui Barbosa: o excerto aparece contextualizado, com a finalidade de refletir sobre o uso do vocativo no masculino, explicitando que na época de sua produção as mulheres possuíam espaços restritos na academia.</p> |
| <p>3ª Série – Volume 2 – Página: 52</p> | <p>Exercício sobre a utilização do vocativo no masculino, elaborado pela equipe curricular. Ponto de tensão: apesar de contextualizar o fragmento da “<i>Oração dos moços</i>”, a atividade aponta e reafirma a anunciação do discurso no masculino.</p> |



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 10 EU GOSTO DA MULHER...

Para começo de conversa



Discussão oral

Você vai ouvir a seguir uma música que tem a *mulher* como foco central. Antes, discuta em classe:

- O que é feminismo e machismo?
- Como o discurso machista influencia a imagem que uma sociedade constrói a respeito da mulher?
- Qual é a imagem que a sociedade atual tem da mulher?

1. Ouça a música *Ai, que saudades da Amélia*, de Ataulfo Alves e Mário Lago, anotando a letra no caderno.
2. Responda no caderno: Que imagem você tem da personalidade de Amélia?
3. Essa música foi composta na década de 1940 e ficou muito famosa, tornando a palavra *Amélia* sinônimo de mulher submissa. Responda no caderno: Você acredita que hoje a música faria o mesmo sucesso? Por quê?



Leitura e análise de texto

Que preço tem o amor?

Leia o texto a seguir, parte do romance *Senhora*, de José de Alencar, que também tem a mulher como foco principal. Preste atenção especial à personalidade da personagem protagonista.

[...]

Na sala, cercada de adoradores, no meio das esplêndidas reverberações de sua beleza, Aurélia bem longe de inebriar-se da adoração produzida por sua formosura, e do culto que lhe rendiam; ao contrário parecia unicamente possuída de indignação por essa turba vil e abjeta.

[...]

As revoltas mais impetuosas de Aurélia eram justamente contra a riqueza que lhe servia de trono, e sem a qual nunca por certo, apesar de suas prendas, receberia como rainha desdenhosa, a vassalagem que lhe rendiam.

Por isso mesmo considerava ela o ouro, um vil metal que rebaixava os homens; e no íntimo sentia-se profundamente humilhada pensando que para toda essa gente que a cercava, ela, a sua pessoa, não merecia uma só das bajulações que tributavam a cada um de seus mil contos de réis.

[...]

Um traço basta para desenhá-la sob esta face.

Convencida de que todos os seus inúmeros apaixonados, sem exceção de um, a pretendiam unicamente pela riqueza, Aurélia reagia contra essa afronta, aplicando a esses indivíduos o mesmo estalão.

Assim costumava ela indicar o merecimento de cada um dos pretendentes, dando-lhes certo valor monetário. Em linguagem financeira, Aurélia cotava os seus adoradores pelo preço que razoavelmente poderiam obter no mercado matrimonial.

Uma noite, no Cassino, a Lísia Soares, que fazia-se íntima com ela, e desejava ardentemente vê-la casada, dirigiu-lhe um gracejo acerca do Alfredo Moreira, rapaz elegante que chegara recentemente da Europa:

– É um moço muito distinto, respondeu Aurélia sorrindo; vale bem como noivo cem contos de réis; mas eu tenho dinheiro para pagar um marido de maior preço, Lísia; não me contento com esse.

[...]

Os adoradores de Aurélia sabiam, pois ela não fazia mistério, do preço de sua cotação no rol da moça; e longe de se agastarem com a franqueza, divertiam-se com o jogo que muitas vezes resultava do ágio de suas ações naquela empresa nupcial.

[...]

ALENCAR, José de. *Senhora*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2026>. Acesso em: 20 maio 2013.



APRENDENDO A APRENDER

Conheça melhor a obra

Senhora, de 1875, é uma das últimas produções de José de Alencar

Aurélia Camargo está noiva de Fernando Seixas, que a troca por Adelaide Amaral, com dote (dinheiro) melhor, para, desse modo, sanar algumas dívidas de família. A inesperada

morte de um avô milionário faz de Aurélia uma das mais ricas e cortejadas moças do Rio de Janeiro.

Aurélia oferece a Seixas um dote de cem contos de réis (elevada quantia de dinheiro na época), sem, contudo, revelar-lhe a identidade da noiva. Seixas aceita e, mais tarde, fica feliz ao saber que se casará com ela. Na noite de núpcias, no entanto, Aurélia repudia e humilha seu marido, impondo-lhe regras de convivência conjugal: em casa serão dois estranhos; para a sociedade fingirão a felicidade. Seixas submete-se às determinações de sua senhora, mas cai em si, readquire seu orgulho e põe-se a trabalhar duro para reunir o dinheiro necessário a seu resgate. No final, devolve o dote a Aurélia e ela lhe mostra o testamento que fez no dia do casamento, nomeando-o seu herdeiro universal. É a prova de seu amor. Estão ambos redimidos de seus erros. O casal pode, agora, amar-se.

1. Compare no caderno as personagens Amélia e Aurélia: Quais são as semelhanças e diferenças?
2. Transcreva no caderno o trecho do texto de José de Alencar que se relaciona com o seguinte comentário:

A indignação de Aurélia para com a sociedade leva-a à arrogância e ao desprezo, refletidos no processo de desmascaramento de uma sociedade que não lhe conferiu o respeito e admiração de que se julgava merecedora.

3. Com base no texto que você leu, assinale a alternativa que melhor retrata a personagem Aurélia:
 - a) trata-se de uma mulher à frente de seu tempo. Contrapondo-se às mulheres do século XIX, frágeis, recatadas e submissas, Aurélia é uma personagem atípica que luta por seus objetivos.
 - b) é uma personagem invejosa que só tem um objetivo: comprar seu amor, tirando-o da mulher amada e comprando-o com seu dinheiro.
 - c) as mulheres no Brasil Colônia, especialmente as que não tinham herança, eram vistas como caçadoras de ascensão social por meio do casamento. Aurélia, sendo pobre na juventude, mas inteligente, sabia o valor de um marido rico.
 - d) uma qualidade de Aurélia é o sentimentalismo com que trata de seu projeto de casamento, procurando o marido ideal, com maior valor, o que ainda vemos nos dias de hoje.
4. *Senhora*, de José de Alencar, é um romance. Preencha os espaços a seguir para completar o conceito de romance:

literatura – opinião – artigo – gênero – ligação – relações – popular – social – restrito – narrativos – biografia – ficção – análise – sociedade – economia

Observe que há mais palavras no quadro do que espaços no texto.

O romance é o _____ mais conhecido da _____. Nele, dá-se maior atenção aos elementos _____, como personagens principais e secundárias, espaço, tempo etc., aparecendo questões como a _____ psicológica das personagens e suas _____ estabelecidas com o mundo. Especialmente de origem _____, acompanhou o percurso das tendências literárias, traçando um quadro de análise da _____ em geral.



LIÇÃO DE CASA



1. Pesquise outras músicas que tenham a mulher como tema principal, com diferentes imagens sobre ela. Traga-as na próxima aula. O professor abrirá um espaço para você mostrar o que encontrou e discutir os pontos de vista.
2. Procure um poema de Álvares de Azevedo e outro de Castro Alves com o tema *mulher*. Selecione, com seus colegas, os textos que serão posteriormente usados na classe, sob orientação do professor.

Uma palavra por outra

Podemos trocar uma palavra por outra não porque elas sejam sinônimas, mas quando queremos reforçar uma imagem. Veja: “Fernando se casou com a Gisele Bündchen do escritório”.

1. O que o nome *Gisele Bündchen* representa? Ou seja, o enunciado diz que ele realmente se casou com ela? Explique no caderno.



APRENDENDO A APRENDER

A **metonímia** é uma figura de linguagem que ocorre somente com o substantivo. Esse efeito é obtido quando uma palavra que designa certa realidade, no caso, *bela*, *beleza*, *perfeição*, é trocada por outra que denota uma realidade diferente, mas com a qual pode associar-se por meio do sentido. No exemplo, *Gisele Bündchen* representa todas as mulheres bonitas.

2. Seguindo a linha de raciocínio do quadro anterior, que visão de mundo é revelada na frase *Minha tia é uma Amélia?* Responda no caderno.
3. Identifique e explique as metonímias que aparecem nas frases a seguir:
 - a) Ouvi Arnaldo Antunes com atenção.

- b) Ela tomou dois copos assim que chegou.
- c) Precisamos de cabeças inteligentes neste país!
- d) Leu José de Alencar, embora não fosse fácil.
- e) Com muito suor, conseguiu comprar sua casa.
4. No trecho que lemos de *Senhora*, Aurélia desenvolve um raciocínio metonímico que reduz o valor do ser humano. Explique no caderno.



LIÇÃO DE CASA



Procure no livro didático ou em uma gramática um exercício sobre advérbios e outro sobre metonímia. Resolva-os no caderno. O professor vai verificar a resolução de sua tarefa.

Produção escrita

A mulher, entre Aurélia e Amélia

1. Em dupla, escolham um dos poemas de Álvares de Azevedo ou Castro Alves selecionados na seção “Lição de casa” da página 104 para fazer o próximo exercício.

Vocês vão elaborar um texto expositivo comparando esse poema com a letra da música *Ai, que saudades da Amélia*, de Ataulfo Alves e Mário Lago, ou com o trecho examinado de *Senhora*, de José de Alencar. O texto expositivo aprofunda informações sobre um tema específico, que deve ser identificado com clareza pelo leitor; contudo, o texto expositivo *não* tem como função defender um ponto de vista ou uma tese. Para criar um bom texto, é preciso seguir conscientemente algumas orientações. As características de um texto expositivo são assim definidas:

- enfoque objetivo: evitar adjetivos desnecessários;
- clareza: preferência por períodos curtos e em ordem direta (sujeito + verbo + complementos ou predicativos);
- predomínio do verbo no Presente do Indicativo, com valor atemporal.

Outra característica fundamental do texto expositivo é que ele seja compreensível para o leitor a que se destina. Para isso, é importante fazer claro uso de:

- descrições específicas;
- definições informativas e objetivas;
- comparações entre diferentes conceitos.

Em seu texto expositivo devem constar o perfil de mulher no poema *Ai, que saudades da Amélia* ou em *Senhora*, e as semelhanças e diferenças no modo como a mulher é apresentada ao leitor. O texto deve compor-se de no mínimo quatro parágrafos: introdução, desenvolvimento (dois parágrafos) e conclusão.

2. Preencham o seguinte esquema para que vocês se orientem na construção da ideia que desenvolverão em seu texto:

| | |
|--|--|
| Perfil de mulher no texto escolhido | |
| Perfil de mulher em <i>Ai, que saudades da Amélia</i> ou em <i>Senhora</i> | |
| Semelhanças | |
| Diferenças | |

3. Agora é o momento de planejar seu texto. Elaborem no caderno o projeto a seguir, esboçando o que pretendem escrever nas três partes em que se divide o texto: introdução, desenvolvimento e conclusão.



Introdução

Função: apresentar o tema ao leitor.

- Em que leitor estou pensando?
- Por que ele se interessaria por esse tema?
- O que devo destacar?

A reflexão sobre essas questões serve de orientação a respeito da mensagem a ser transmitida ao leitor. O resultado é o primeiro parágrafo do texto. Nele, vocês devem identificar claramente os textos que serão estudados.



Desenvolvimento

Função: estabelecer as diferenças e semelhanças entre os dois textos.

- Primeiro parágrafo do desenvolvimento: características da mulher no poema escolhido.
- Segundo parágrafo do desenvolvimento: características da mulher em *Ai, que saudades da Amélia* ou em *Senhora*.



Conclusão

Função: sintetizar a ideia-chave do texto.

- Apresentar no último parágrafo as semelhanças e diferenças entre o poema escolhido e a música.

4. Finalizado o projeto, escrevam o texto em uma folha separada.

Para verificar se o texto está com boa qualidade, troquem-no com o de outra dupla, procurando formas de melhorar a qualidade de ambos os textos: o de vocês e o de seus colegas. A seguir, entreguem-no para a análise do professor. Tanto o professor como vocês devem se guiar pelo seguinte quadro:

| Critérios | Nossa opinião | | Opinião do professor | |
|---|---------------|------------------|----------------------|------------------|
| | Está o.k. | Precisa melhorar | Está o.k. | Precisa melhorar |
| Adequação entre título e texto | | | | |
| Presença de contextualização | | | | |
| Uso adequado da norma-padrão da língua portuguesa | | | | |
| Informação apropriada e suficiente | | | | |
| Exemplos esclarecedores | | | | |

Memórias de um sargento de milícias

Leia a seguir o trecho de um importante romance da literatura brasileira, *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida (1831-1861). Embora escrito em pleno Romantismo, foge das características mais comuns desse período literário. Durante a leitura, pense em como isso ocorre e resolva as questões a seguir.

Leonardo e Maria

[...]

Sua história tem pouca coisa de notável. Fora Leonardo algibebe¹ em Lisboa, sua pátria; aborrecera-se porém do negócio, e viera ao Brasil. Aqui chegando, não se sabe por proteção de quem, alcançou o emprego de que o vemos empossado, o que exercia, como dissemos, desde tempos remotos. Mas viera com ele no mesmo navio, não sei fazer o quê, uma certa Maria da Hortaliça, quitandeira das praças de Lisboa, saloia² rechonchuda e bonitona. O Leonardo, fazendo-se-lhe justiça, não era nesse tempo de sua mocidade mal-apegoado, e sobretudo era maganão³. Ao sair do Tejo, estando a Maria encostada à borda do navio, o Leonardo fingiu que passava distraído junto dela, e com o ferrado sapatão assentou-lhe uma valente pisadela no pé direito. A Maria, como se já esperasse por aquilo, sorriu-se como envergonhada do gracejo, e deu-lhe também em ar de disfarce um tremendo beliscão nas costas da mão esquerda. Era isto uma declaração em forma, segundo os usos da terra: levaram o resto do dia de namoro cerrado; ao anoitecer passou-se a mesma cena de pisadela e beliscão, com a diferença de serem desta vez um pouco mais fortes; e no dia seguinte estavam os dois amantes tão extremosos e familiares, que pareciam sê-lo de muitos anos. [...]

1. algibebe: mascate, vendedor ambulante.

2. saloia: aldeia das imediações de Lisboa.

3. maganão: brincalhão, jovial, divertido.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1969>. Acesso em: 21 maio 2013.

1. Neste excerto, o modo pelo qual é relatado o início do relacionamento entre Leonardo e Maria:
 - a) manifesta os sentimentos antilusitanos do autor, que enfatiza a grosseria dos portugueses em oposição ao refinamento dos brasileiros.
 - b) revela os preconceitos sociais do autor, que retrata de maneira cômica as classes populares, mas de maneira respeitosa a aristocracia e o clero.
 - c) reduz as relações amorosas a seus aspectos sexuais e fisiológicos, conforme os ditames do Naturalismo.
 - d) opõe-se ao tratamento idealizante e sentimental das relações amorosas, dominante no Romantismo.
 - e) evidencia a brutalidade das relações inter-raciais, própria do contexto colonial escravista.

2. No excerto, o narrador incorpora elementos da linguagem popular usada pela maioria das personagens da obra, como se verifica em:
- “aborrecera-se porém do negócio”.
 - “de que o vemos empossado”.
 - “rechonchuda e bonitona”.
 - “envergonhada do gracejo”.
 - “amantes tão extremosos”.



VOCÊ APRENDEU?



Com base no conteúdo estudado, complete o seguinte diálogo de internet entre Gil e Paulo:

Gil diz: Naum tendi nada da aula de hj de ptg. Esse lance de mulher ideal... Mó confuso!

Paulo diz: Nada, Gil! Eh simples! Primeiro que não é mulher ideal o que estudamos. O que vimos é o papel da mulher na _____, reproduzido tanto nas artes plásticas, na música e até na _____.

Gil diz: Tah! E dac?

Paulo diz: Isso significa que é uma imagem social refletida na cultura de um povo.

Gil diz: E o que isso tem a ver com aula de português?

Paulo diz: _____

Gil diz: Legaw, Paulo. Brigadão. Agora fiko bem + claro.



PARA SABER MAIS

Se você quiser conhecer a história de Aurélia Camargo, leia o livro *Senhora*, de José de Alencar. Com certeza você encontrará um volume na biblioteca ou sala de leitura de sua escola. Outra excelente opção de leitura é *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida.

O que eu aprendi...

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 10

EU GOSTO DA MULHER...

Propomos uma análise do discurso machista na linguagem em seu uso cotidiano. Aprofundamo-nos nas possibilidades oferecidas pela letra de música. Retornamos, mais uma vez, também ao “projeto de texto”, vi-

sando a que o aluno o incorpore como parte integrante de sua prática de escrita. Desenvolvemos estratégias de formação do leitor do romance, particularmente do romance pertencente ao Romantismo.

Conteúdos e temas: análise estilística – advérbio e metonímia; valores sociais e culturais no texto; estrutura do projeto de texto.

Competências e habilidades: localizar informações relevantes do texto para solucionar determinado problema apresentado; comparar um mesmo tema em textos de épocas diferentes; reconhecer as linguagens como elementos integradores dos sistemas de comunicação; reconhecer a letra de música como fator de promoção (ou degradação) dos direitos e valores humanos; compreender a literatura como sistema social em que se concretizam valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Sugestão de avaliação: produção de texto argumentativo comparativo; resolução de exercícios e atividades-problema; discussão oral.

Sondagem

Professor, o objetivo deste exercício é conhecer o que seus alunos já sabem sobre o tema “linguagem e feminino”. Este é um momento de atenção, em que você escuta os seus alunos e estes, uns aos outros. É também a ocasião de diagnosticar as habilidades que se pretende desenvolver: O que eles já conhecem? Quais as necessidades mais urgentes?

Discussão oral

Você vai ouvir a seguir uma música que tem a *mulher* como foco central. Antes, discuta em classe:

- ▶ O que é feminismo e machismo?
- ▶ Como o discurso machista influencia a imagem que uma sociedade constrói a respeito da mulher?
- ▶ Qual é a imagem que a sociedade atual tem da mulher?

As respostas podem indicar uma visão radical de si em relação ao outro. Cabe lembrar que o sufixo “ismo” é o mesmo de palavras como *nazismo* e *totalitarismo*.

Discuta, em classe, a personalidade da “Amélia” (da música *Ai, que saudades da Amélia*). Compare-a com a de Aurélia, como apresentada por José de Alencar no trecho a seguir (procurem semelhanças e diferenças).

1. Ouça a música *Ai, que saudades da Amélia*, de Ataulfo Alves e Mário Lago, anotando a letra no caderno.

2. Responda no caderno: Que imagem você tem da personalidade de Amélia?

Amélia é muito submissa e anula a vontade própria a favor dos gostos de seu companheiro.

3. Essa música foi composta na década de 1940 e ficou muito famosa, tornando a palavra *Amélia* sinônimo de mulher submissa. Responda no caderno: Você acredita que hoje a música faria o mesmo sucesso? Por quê?

A questão é: Como o machismo se manifesta nos dias de hoje? A mulher pode não ser tão submissa ao marido, mas a sociedade continua patriarcal e há muitas mulheres que inferiorizam o gênero e o sexo feminino.



Que preço tem o amor?

Leia o texto a seguir, parte do romance *Senhora*, de José de Alencar, que também tem a mulher como foco principal. Preste atenção especial à personalidade da personagem protagonista.

[...]

Na sala, cercada de adoradores, no meio das esplêndidas reverberações de sua beleza, Aurélia bem longe de inebriar-se da adoração produzida por sua formosura, e do culto que lhe rendiam; ao contrário parecia unicamente possuída de indignação por essa turba vil e abjeta.

[...]

As revoltas mais impetuosas de Aurélia eram justamente contra a riqueza que lhe servia de trono, e sem a qual nunca por certo, apesar de suas prendas, receberia como rainha desdenhosa, a vassalagem que lhe rendiam.

Por isso mesmo considerava ela o ouro, um vil metal que rebaixava os homens; e no íntimo sentia-se profundamente humilhada pensando que para toda essa gente que a cercava, ela, a sua pessoa, não merecia uma só das bajulações que tributavam a cada um de seus mil contos de réis.

[...]

Um traço basta para desenhá-la sob esta face.

Convencida de que todos os seus inúmeros apaixonados, sem exceção de um, a pretendiam unicamente pela riqueza, Aurélia reagia contra essa afronta, aplicando a esses indivíduos o mesmo estalão.

Assim costumava ela indicar o merecimento de cada um dos pretendentes, dando-lhes certo valor monetário. Em linguagem financeira, Aurélia cotava os seus adoradores pelo preço que razoavelmente poderiam obter no mercado matrimonial.

Uma noite, no Cassino, a Lísia Soares, que fazia-se íntima com ela, e desejava ardentemente vê-la casada, dirigiu-lhe um gracejo acerca do Alfredo Moreira, rapaz elegante que chegara recentemente da Europa:

– É um moço muito distinto, respondeu Aurélia sorrindo; vale bem como noivo cem contos de réis; mas eu tenho dinheiro para pagar um marido de maior preço, Lísia; não me contento com esse.

[...]

Os adoradores de Aurélia sabiam, pois ela não fazia mistério, do preço de sua cotação no rol da moça; e longe de se agastarem com a franqueza, divertiam-se com o jogo que muitas vezes resultava do ágio de suas ações naquela empresa nupcial.

[...]

ALENCAR, José de. *Senhora*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=2026>. Acesso em: 20 maio 2013.

Roteiro para aplicação da Situação de Aprendizagem 10

▶ Análise estilística: advérbio e metonímia

Apresentar os elementos estruturais da língua portuguesa que criam um substrato para a compreensão ideológica dos usos da linguagem.

▶ Valores sociais e culturais no texto

Analisar com os alunos o tecido verbal e a

construção de ideologias. Revelar para eles as diferentes maneiras de ver o mundo por meio das construções linguísticas presentes no cotidiano, usando como exemplo a condição da mulher na sociedade retratada pela linguagem.

▶ Estrutura do projeto de texto

Desenvolver com os alunos o projeto de texto como momento de o indivíduo construir a sua autoria e enfatizar sua importância no cotidiano escolar.

**Conheça melhor a obra**

Senhora, de 1875, é uma das últimas produções de José de Alencar

Aurélia Camargo está noiva de Fernando Seixas, que a troca por Adelaide Amaral, com dote (dinheiro) melhor, para, desse modo, sanar algumas dívidas de família. A inesperada morte de um avô milionário faz de Aurélia uma das mais ricas e cortejadas moças do Rio de Janeiro.

Aurélia oferece a Seixas um dote de cem contos de réis (elevada quantia de dinheiro na época), sem, contudo, revelar-lhe a identidade da noiva. Seixas aceita e, mais tarde, fica feliz ao saber que se casará com ela. Na noite de núpcias, no entanto, Aurélia repudia e humilha seu marido, impondo-lhe regras de convivência conjugal: em casa serão dois estranhos; para a sociedade fingirão a felicidade. Seixas submete-se às determinações de sua senhora, mas cai em si, readquire seu orgulho e põe-se a trabalhar duro para reunir o dinheiro necessário a seu resgate. No final, devolve o dote a Aurélia e ela lhe mostra o testamento que fez no dia do casamento, nomeando-o seu herdeiro universal. É a prova de seu amor. Estão ambos redimidos de seus erros. O casal pode, agora, amar-se.

1. Compare no caderno as personagens Amélia e Aurélia: Quais são as semelhanças e diferenças?

As atitudes de Amélia são opostas às de Aurélia. Amélia vive em função do amor de seu marido; Aurélia desdenha do amor e dos seus pretendentes. Amélia vive em situação de extrema pobreza; Aurélia é rica e sente que os rapazes a valorizam por seu dinheiro, então devolve na mesma moeda: dá-se ao luxo de categorizar os rapazes de acordo com um hipotético valor financeiro que eles teriam.

2. Transcreva no caderno o trecho do texto de José de Alencar que se relaciona com o seguinte comentário:

A indignação de Aurélia para com a sociedade leva-a à arrogância e ao desprezo, refletidos no processo de desmascaramento de uma sociedade que não lhe conferiu o respeito e admiração de que se julgava merecedora.

“As revoltas mais impetuosas de Aurélia eram justamente contra a riqueza que lhe servia de trono, e sem a qual nunca por certo, apesar de suas prendas, receberia como rainha desdenhosa a vassalagem que lhe rendiam.”

3. Com base no texto que você leu, assinale a alternativa que melhor retrata a personagem Aurélia:

- a) trata-se de uma mulher à frente de seu tempo. Contrapondo-se às mulheres do século XIX, frágeis, recatadas e submissas, Aurélia é uma personagem atípica que luta por seus objetivos.
- b) é uma personagem invejosa que só tem um objetivo: comprar seu amor, tirando-o da mulher amada e comprando-o com seu dinheiro.
- c) as mulheres no Brasil Colônia, especialmente as que não tinham herança, eram vistas como caçadoras de ascensão social por meio do casamento. Aurélia, sendo pobre na juventude, mas inteligente, sabia o valor de um marido rico.
- d) uma qualidade de Aurélia é o sentimentalismo com que trata de seu projeto de casamento, procurando o marido ideal, com maior valor, o que ainda vemos nos dias de hoje.

4. *Senhora*, de José de Alencar, é um romance. Preencha os espaços a seguir para completar o conceito de romance:

literatura – opinião – artigo – gênero – ligação – relações – popular – social – restrito – narrativos – biografia – ficção – análise – sociedade – economia

125

Observe que há mais palavras no quadro do que espaços no texto.

O romance é o gênero mais conhecido da literatura. Nele, dá-se maior atenção aos elementos narrativos, como personagens principais e secundárias, espaço, tempo etc., aparecendo questões como a análise psicológica das personagens e suas relações estabelecidas com o mundo. Especialmente de origem popular, acompanhou o percurso das tendências literárias, traçando um quadro de análise da sociedade em geral.



1. Pesquise outras músicas que tenham a mulher como tema principal, com diferentes imagens sobre ela. Traga-as na próxima aula. O professor abrirá um espaço para você mostrar o que encontrou e discutir os pontos de vista.

Acolha as diferentes pesquisas, verificando o modo como os alunos investigaram e as maneiras como a mulher é retratada.

2. Procure um poema de Álvares de Azevedo e outro de Castro Alves com o tema *mulher*. Selecione, com seus colegas, os textos que serão posteriormente usados na classe, sob orientação do professor.

Acolha as diferentes sugestões, verificando as mais interessantes para exposição em classe.

Uma palavra por outra

Podemos trocar uma palavra por outra não porque elas sejam sinônimas, mas quando queremos reforçar uma imagem. Veja: “Fernando se casou com a Gisele Bündchen do escritório”.

1. O que o nome *Gisele Bündchen* representa? Ou seja, o enunciado diz que ele realmente se casou com ela? Explique no caderno.

A resposta dos alunos deve simular a seguinte ideia: nessa frase, “Gisele Bündchen” quer dizer mulher linda, exemplo

126

de perfeição e beleza, o modelo de todas as mulheres lindas. Dessa forma, o enunciador desenvolve um raciocínio metonímico machista e reducionista da imagem da mulher.

Para você, professor!

Destaque a visão de mundo revelada pelas metonímias no seu uso cotidiano: ao reduzir o ideal de mulher a Gisele Bündchen, que visão de mulher se revela a mais importante? A que reduzimos a capacidade feminina de pensar, criar, sentir? A sociedade atual ainda carrega a ideia machista da mulher ideal submissa presente na letra de música *Ai, que saudades da Amélia*, mas, de certa forma, piora essa situação ao valorizar não a atitude resignada e altruísta da mulher, mas apenas a sua forma, o seu corpo, como se fosse algo sem sentimentos, emoções ou raciocínio.

Comente, no entanto, a presença de uma visão machista transposta para o universo masculino, revelando a mesma maneira de ver o mundo.



A **metonímia** é uma figura de linguagem que ocorre somente com o substantivo. Esse efeito é obtido quando uma palavra que designa certa realidade, no caso, *bela, beleza, perfeição*, é trocada por outra que denota uma realidade diferente, mas com a qual pode associar-se por meio do sentido. No exemplo, *Gisele Bündchen* representa todas as mulheres bonitas.

2. Seguindo a linha de raciocínio do quadro anterior, que visão de mundo é revelada na frase *Minha tia é uma Amélia*? Responda no caderno.

Minha tia é uma mulher submissa. Valoriza-se aqui apenas a imagem generalizada da mulher sem vontade própria.

3. Identifique e explique as metonímias que aparecem nas frases a seguir:

a) Ouvi Arnaldo Antunes com atenção.

O autor pela obra: Ouvi a música de Arnaldo Antunes com atenção.

b) Ela tomou dois copos assim que chegou.

O objeto pelo conteúdo: Ela tomou o líquido contido em dois copos assim que chegou.

c) Precisamos de cabeças inteligentes neste país!

A parte pelo todo: Precisamos de pessoas inteligentes neste país!

d) Leu José de Alencar, embora não fosse fácil.

O autor pela obra: Leu o livro de José de Alencar embora não fosse fácil.

e) Com muito suor, conseguiu comprar a sua casa.

Efeito pela causa: suor equivale ao efeito de haver trabalhado muito.

4. No trecho que lemos de *Senhora*, Aurélia desenvolve um raciocínio metonímico que reduz o valor do ser humano. Explique.

Ela compara os homens a dinheiro. Substituindo a parte pelo todo: o homem (ser social) é desarticulado de seus valores morais e intelectuais e passa a ser medido apenas em função de valores financeiros.

Seixas se casa pelo dote, revelando uma mentalidade mercantil própria da época em que o romance é escrito (e, de algum modo, também presente nos dias de hoje).

É muito possível que a resposta de seus alunos não seja tão articulada como a que apresentamos aqui. O importante é que eles percebam que, ao igualar homem a dinheiro,

Aurélia reduz o valor do ser humano. Explique de que modo essa metonímia constrói a própria estrutura da obra.

Utilize o livro didático para encontrar mais exemplos de metonímia. Recorra também a *slogans* e propagandas locais em que essa construção linguística se revele.

Incentive, também, seus alunos a lerem o livro integralmente. A obra de José de Alencar pode ser encontrada na biblioteca ou sala de leitura da escola. Pode, até mesmo, ser obtida na internet.



Procure no livro didático ou em uma gramática um exercício sobre advérbios e outro sobre metonímia. Resolva-os no caderno. O professor vai verificar a resolução de sua tarefa.

Verifique a adequação dos conceitos de advérbio e metonímia.

Produção escrita

A mulher, entre Aurélia e Amélia

1. Em dupla, escolham um dos poemas de Álvares de Azevedo ou Castro Alves selecionados na seção “Lição de casa” da página 126 para fazer o próximo exercício.

Após a seleção, peça aos alunos que elaborem um **texto expositivo** comparando um dos poemas com a letra da música *Ai, que saudades da Amélia*, de Ataulfo Alves e Mário Lago, ou com o trecho examinado de *Senhora*, de José de Alencar. O texto expositivo aprofunda informações sobre um tema específico, que deve ser claramente identificado pelo leitor. Algumas das características dessa tipologia são definidas a seguir:

- ▶ **enfoque objetivo:** evitar adjetivos desnecessários;
- ▶ **clareza:** preferência por períodos curtos e em ordem direta (sujeito + verbo + complementos ou predicativos);

- ▶ **predomínio do verbo no Presente** do Indicativo, com valor atemporal.

Outra característica fundamental do texto expositivo é que ele seja compreensível para o leitor a que se destina, para isso é importante fazer uso criterioso de:

- a) descrições específicas;
- b) definições informativas e objetivas;
- c) comparações entre diferentes conceitos.

Nesse texto, devem constar o perfil de mulher presente na canção *Ai, que saudades da Amélia* ou em *Senhora*, bem como as semelhanças e diferenças no modo como essa mulher é apresentada ao leitor. O texto deve compor-se de um mínimo de quatro parágrafos: introdução, desenvolvimento (dois parágrafos) e conclusão.

2. Os alunos devem preencher o seguinte esquema para que se orientem na construção da ideia que desenvolverão em seu texto.

| | |
|---|--|
| Perfil de mulher no texto escolhido | |
| Perfil de mulher em <i>Ai, que saudades da Amélia</i> ou em <i>Senhora</i> | |
| Semelhanças | |
| Diferenças | |

3. De posse desse esquema, peça-lhes que elaborem o projeto a seguir, no qual esboçam o que pretendem escrever nas três partes

em que se divide o texto: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Introdução

Função: apresentar o tema ao leitor.

- ▶ Em que leitor estou pensando?
- ▶ Por que ele se interessaria por esse tema?
- ▶ O que devo destacar?

O resultado dessa reflexão é o primeiro parágrafo do texto. Nesse parágrafo, devem-se

identificar claramente os textos que serão estudados.

Desenvolvimento

Função: estabelecer as diferenças e semelhanças entre os dois textos.

- ▶ Primeiro parágrafo do desenvolvimento: características da mulher no poema escolhido.
- ▶ Segundo parágrafo do desenvolvimento: características da mulher em *Ai, que saudades da Amélia* ou em *Senhora*.

Conclusão

Função: sintetizar a ideia-chave do texto.

- ▶ Apresentar no último parágrafo as semelhanças e diferenças entre o poema escolhido e a música.

4. Finalizando o projeto, é só escrever o texto.

Antes de receber os textos, certifique-se de que seus alunos trocaram entre si as produções para revisar aquilo que escreve-

ram. Incentive que não façam do rascunho um borrão, cheio de marcas desnecessárias e confusas. Para tanto, eles devem se orientar apenas pelo projeto e as expectativas que orientam essa produção.

| Critérios | Nossa opinião | | Opinião do professor | |
|---|---------------|------------------|----------------------|------------------|
| | Está o.k. | Precisa melhorar | Está o.k. | Precisa melhorar |
| Adequação entre título e texto | | | | |
| Presença de contextualização | | | | |
| Uso adequado da norma-padrão da língua portuguesa | | | | |
| Informação apropriada e suficiente | | | | |
| Exemplos esclarecedores | | | | |

129

Memórias de um sargento de milícias

Leia a seguir o trecho de um importante romance da literatura brasileira, *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio

de Almeida (1831-1861). Embora escrito em pleno Romantismo, foge das características mais comuns desse período literário. Durante a leitura, pense em como isso ocorre e resolva as questões a seguir.

Leonardo e Maria

[...]

Sua história tem pouca coisa de notável. Fora Leonardo algibebe¹ em Lisboa, sua pátria; aborrecera-se porém do negócio, e viera ao Brasil. Aqui chegando, não se sabe por proteção de quem, alcançou o emprego de que o vemos empossado, o que exercia, como dissemos, desde tempos remotos. Mas viera com ele no mesmo navio, não sei fazer o quê, uma certa Maria da Hortaliça, quitandeira das praças de Lisboa, saloia² rechonchuda e bonitona. O Leonardo, fazendo-se-lhe justiça, não era nesse tempo de sua mocidade mal-apeçoado, e sobretudo era maganão³. Ao sair do Tejo, estando a Maria encostada à borda do navio, o Leonardo fingiu que passava distraído junto dela, e com o ferrado sapatão assentou-lhe uma valente pisadela no pé direito. A Maria, como se já esperasse por aquilo, sorriu-se como envergonhada do gracejo, e deu-lhe também em ar de disfarce um tremendo beliscão nas costas da mão esquerda. Era isto uma declaração em forma, segundo os usos da terra: levaram o resto do dia de namoro cerrado; ao anoitecer passou-se a mesma cena de pisadela e beliscão, com a diferença de serem desta vez um pouco mais fortes; e no dia seguinte estavam os dois amantes tão extremosos e familiares, que pareciam sê-lo de muitos anos. [...]

1. algibebe: mascate, vendedor ambulante.

2. saloia: aldeã das imediações de Lisboa.

3. maganão: brincalhão, jovial, divertido.

ALMEIDA, Manuel Antônio de. *Memórias de um sargento de milícias*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1969>. Acesso em: 21 maio 2013.

1. Neste excerto, o modo pelo qual é relatado o início do relacionamento entre Leonardo e Maria:

- a) manifesta os sentimentos antilusitanos do autor, que enfatiza a grosseria dos portugueses em oposição ao refinamento dos brasileiros.
- b) revela os preconceitos sociais do autor, que retrata de maneira cômica as classes populares, mas de maneira respeitosa a aristocracia e o clero.
- c) reduz as relações amorosas a seus aspectos sexuais e fisiológicos, conforme

os ditames do Naturalismo.

- d) opõe-se ao tratamento idealizante e sentimental das relações amorosas, dominante no Romantismo.
 - e) evidencia a brutalidade das relações inter-raciais, própria do contexto colonial escravista.
2. No excerto, o narrador incorpora elementos da linguagem popular usada pela maioria das personagens da obra, como se verifica em:
- a) “aborrecera-se porém do negócio”.

130

b) “de que o vemos empossado”.

c) “rechonchuda e bonitona”.

d) “envergonhada do gracejo”.

e) “amantes tão extremosos”.



Com base no conteúdo estudado, complete o seguinte diálogo de internet entre Gil e Paulo.

Gil diz: Naum tendi nada da aula de hj de ptg. Esse lance de mulher ideal... Mó confuso!

Paulo diz: Nada, Gil! Eh simples! Primeiro que não é mulher ideal o que estudamos. O que vimos é o papel da mulher na sociedade, reproduzido tanto nas artes plásticas, na música e até na literatura.

Gil diz: Tah! E dae?

Paulo diz: Isso significa que é uma imagem social refletida na cultura de um povo.

Gil diz: E o que isso tem a ver com aula de português?

Paulo diz: O que dizemos e como dizemos constrói a sociedade em que vivemos.

Gil diz: Legaw, Paulo. Brigadão. Agora fiko bem + claro.

Expectativas de aprendizagem e grade de avaliação

Ao terminar este Caderno, o aluno está exatamente na metade de seu percurso de aprendizagem no Ensino Médio. Podemos transformar este momento de avaliação em uma oportunidade de compreender, com os alunos, os acertos e os problemas do processo de aprendizado e rever projetos e percursos.

Na mente do professor, algumas perguntas motivam as ações futuras: O que deve permanecer e o que deve mudar no próximo volume? O que efetivamente pretendemos para os nossos alunos? O que já foi alcançado? O que ainda falta alcançar? Que mudanças de percurso tais objetivos exigem?

Podemos colher boas informações se pararmos para relacionar as diferentes fontes de consulta de que dispomos: tanto as atividades que foram feitas no decorrer do volume como as finais.

Mas esse olhar que se estende a longo prazo, ao tempo de que ainda dispomos até que o Ensino Médio termine, é atravessado por

outro olhar mais próximo e que determina os resultados deste volume específico.

Desejamos que nossos alunos e alunas desenvolvam-se como cidadãos autônomos, no que diz respeito à leitura e à escrita. Isso inclui considerar as possibilidades de a palavra realizar-se na sociedade como possibilidade de criação e arte.

Esse é o foco da atividade de avaliação que findará o Caderno. Nela, procuraremos compreender o desenvolvimento de nosso aluno nas seis habilidades identificadas como centrais na apropriação criativa e crítica da linguagem, tanto no papel de enunciador como no de coenunciador. Compreendemos criatividade como algo processual, assim como a leitura e a escrita. Processo que parte de um diálogo com a tradição, seja para continuá-la, seja para rompê-la ou para manter com ela alguma referência.

O que será avaliado? Dentro dessa perspectiva, cabe separar o que é processual, parte da caminhada de todo o ano letivo (e até de todo o Ensino Médio), do que é específico deste Caderno.

Do primeiro aspecto, destaca-se confrontar os resultados iniciais do volume, encontrados tanto nos trabalhos feitos pelos alunos como nas anotações do professor, com os finais, particularmente pela avaliação proposta a seguir.

No texto do aluno, principalmente pelos conhecimentos e pelas habilidades que retomam diretamente o Caderno anterior, busca-se o avanço da apropriação de tais conhecimentos e habilidades na construção de competências de ação linguística: ler e escrever. Nesse caso, a pergunta a fazer é: “Houve progressos em relação ao Caderno anterior? Em que áreas?”.

Um avanço importante é a relação do leitor com o contexto da obra. Para muitos, um texto é apenas texto: não valorizam o diálogo que ele estabelece com o momento de produção ou leitura. Esse diálogo é sempre uma estrada de mão dupla: o passado tem algo a nos dizer sobre o texto que se abre diante de nós, e o nosso presente tem também muito a contribuir para a elaboração do sentido literário da obra. É importante perguntar:

► Como o aluno dialoga com o contexto do texto?

Além do diálogo com o contexto, o que permite que compreendamos melhor o texto, há o próprio tecido textual. Esse é sempre um

dos grandes desafios para aqueles que desejam aprimorar-se como leitores e produtores de textos.

Desejamos que o aluno se torne um leitor autônomo do texto literário. O que é autonomia? Neste contexto, é a capacidade que o leitor tem de utilizar-se do conhecimento construído para aplicá-lo em outras situações de aprendizado.

Além disso, desejamos que o processo escolar sirva para que o educando consiga argumentar com suficiência suas opiniões, respeitando os limites de alteridade do texto. Ou seja, o texto impõe limites para a interpretação de opiniões, e tais limites devem ser respeitados a fim de que a argumentação tenha credibilidade.

Temos ainda, no entanto, o segundo aspecto a considerar, aquele que é específico deste volume e que se manifesta na proposta de avaliação final a seguir. Nesse sentido, é importante levar em conta que a avaliação não se reduz a esta atividade final, mas que a mesma é parte de um processo mais amplo, como explicamos no início deste texto, que considera o conhecimento uma construção em rede, e não linear ou sequencial. Assim, não basta fazer uma lista de conhecimentos que se “acerta ou erra”, mas compreender a relação que tais conhecimentos estabelecem na construção da autonomia a que nos referimos anteriormente.

PROPOSTA DE QUESTÕES PARA APLICAÇÃO EM AVALIAÇÃO

1. O trecho a seguir, extraído da obra *Senhora*, de José de Alencar, disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=

&co_obra=2026> (acesso em: 20 maio 2013), está fora de ordem. Ordene numericamente as partes do conto de acordo com a progressão da narrativa:

| | |
|---|--|
| 1 | Quem observasse Aurélia naquele momento, |
| 4 | Era uma expressão fria, pausada, inflexível, |

| | |
|---|--|
| 2 | não deixaria de notar a nova fisionomia que tomara |
| 7 | Operava-se nela uma revolução. O princípio vital da mulher abandonava seu foco natural, o coração, |
| 5 | que jaspeava sua beleza, dando-lhe quase a gelidez da estátua. |
| 8 | para concentrar-se no cérebro, onde residem as faculdades especulativas do homem. |
| 6 | Mas no lampejo de seus grandes olhos pardos brilhavam irradiações da inteligência. |
| 3 | o seu belo semblante e que influía em toda a sua pessoa. |

Habilidade de leitura/escrita: concatenar ideias na estruturação de um texto.

2. Sentados, tomando um café, vimos um carro parado na esquina: um casal brigava. Ela, do lado de fora, gesticulava aos berros. Ele, dentro do carro, não possibilitava que ouvíssemos nada.

Encontramos o mesmo sentido do trecho acima em:

- a) é uma narração: enquanto tomávamos um café, vimos um carro na esquina e um casal brigando. Como ela estava do lado de fora do carro e gritava, podia ser mais bem ouvida. Ele, dentro do carro, não permitia que o ouvíssemos.
- b) é um comentário crítico sobre um fato do cotidiano, como tomar um café: a narração da mulher brigando com o seu marido. Ela era mais escandalosa e gritava feito uma louca. Ele, dentro do carro, apenas ouvia as grosserias dela.
- c) é um conto gótico: a discussão de um meliante com sua namorada acompanhada de perto por nós enquanto tomávamos café. Ela lhe dá uma bronca e ele deixa a marca do desprezo ignorando tudo o que ela lhe diz.

d) é um artigo de opinião sobre um bate-boca entre um homem e uma mulher. Ela o ofende e ele resolve ficar em silêncio e ir tomar um café conosco.

e) é um artigo de opinião: um casal brigava. Ela o agride com palavras e, como ele estava dentro do carro, não podia ser ouvido por nós, que tomávamos café.

Habilidade de leitura/escrita: elaborar estratégias de leitura de diferentes textos relacionando sentido à urdidura textual.

3. (Adaptada do Enem)

Onde está a honestidade?

Você tem palacete reluzente
Tem joias e criados à vontade
Sem ter nenhuma herança ou parente
Só anda de automóvel na cidade...
E o povo pergunta com maldade:
Onde está a honestidade?
Onde está a honestidade?
O seu dinheiro nasce de repente
E embora não se saiba se é verdade
Você acha nas ruas diariamente
Anéis, dinheiro e felicidade...
Vassoura dos salões da sociedade

Que varre o que encontrar em sua frente
Promove festivais de caridade
Em nome de qualquer defunto ausente...

ROSA, N. *Onde está a honestidade?* Disponível em:
<<http://www.mpbnet.com.br>>. Acesso em: 21 maio 2013.

Um texto pertencente ao patrimônio literário-cultural brasileiro é atualizável, na medida em que ele se refere a valores e situações de um povo. A atualidade da canção *Onde está a honestidade?*, de Noel Rosa, evidencia-se por meio:

- a) da ironia, ao se referir ao enriquecimento de origem duvidosa de alguns.
- b) da crítica aos ricos que possuem joias, mas não têm herança.
- c) da maldade do povo a perguntar sobre a honestidade.
- d) do privilégio de alguns em clamar pela honestidade.
- e) da insistência em promover eventos beneficentes.

Habilidade de leitura/escrita: relacionar texto ao tema, contextualizando com o mundo contemporâneo.

4. Que diferenças há entre o conceito de “poeta” para Castro Alves e para Álvares de Azevedo?

Resposta esperada: o poeta é para Álvares de Azevedo um ser marginal ao mundo, voltado para dentro de si, para o seu

universo particular de desejos e sonhos. Já para Castro Alves, o poeta é um ser de compromisso social, empenhado em transformar, por meio da palavra, a sociedade em que vive. Habilidade de leitura/escrita: compreender a literatura como sistema social em que se concretizam valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

5. O texto a seguir necessita de diferentes termos para que fique coeso. Empregue apropriadamente os elementos que estão listados entre parênteses:

Cada vez mais, a mulher se conscientiza de sua tarefa na sociedade, mas, devido às suas históricas condições de fraqueza, as mudanças sociais não avançaram como deveriam. Apesar dos avanços feitos no correr das últimas décadas, a luta contra a mentalidade injusta e machista ainda se faz necessária, pois não é correto considerar a mulher um ser-objeto em função dos gostos masculinos. Entretanto, enquanto o mundo não se torna um lugar mais justo, são muitos os que veem a mulher apenas como uma “Amélia” do lar.

(e – ainda – enquanto – pois – apenas – mas – cada vez mais – que)

Habilidade de leitura/escrita: identificar o valor semântico de diferentes elementos linguísticos na construção coesiva de um texto.

2ª SÉRIE

ENSINO MÉDIO
Caderno do Professor
Volume 1

LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Linguagens

Distribuição gratuita,
venda proibida



GOVERNO DO ESTADO
SÃO PAULO
Secretaria da Educação

2ª SÉRIE

ENSINO MÉDIO
Caderno do Aluno
Volume 1

LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Linguagens

Nome: _____

Escola: _____

Distribuição gratuita,
venda proibida



GOVERNO DO ESTADO
SÃO PAULO
Secretaria da Educação