

CLÓVIS MAURÍCIO DE OLIVEIRA

**LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: A RECEPÇÃO DA OBRA *MINHA
VIDA DE MENINA*, DE HELENA MORLEY**

ASSIS

2021

CLÓVIS MAURÍCIO DE OLIVEIRA

**LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: A RECEPÇÃO DA OBRA *MINHA
VIDA DE MENINA*, DE HELENA MORLEY**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras (Área de Literatura e Vida Social) do Campus de Assis da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro
Ferreira

ASSIS

2021

O48L Oliveira, Clóvis Maurício de
Literatura no Ensino Médio: a recepção da obra Minha
vida de menina, de Helena Morley / Clóvis Maurício de
Oliveira. Assis, 2021.
166 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis
Orientadora: Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro
Ferreira

1. Morley, Helena. 2. Literatura juvenil. 3. Leitores -
Reação crítica. 4. Compreensão na leitura. 5. Ensino médio.
I. Título.

CDD 807



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Assis



CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: A RECEPÇÃO DA OBRA *MINHA VIDA DE MENINA*, DE HELENA MORLEY

AUTOR: CLÓVIS MAURÍCIO DE OLIVEIRA

ORIENTADORA: ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em LETRAS, área: Literatura e Vida Social pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ELIANE APARECIDA GALVÃO RIBEIRO FERREIRA (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/Assis

Prof. Dr. JOÃO LUIS CARDOSO TÁPIAS CECCANTINI (Participação Virtual)
Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação / UNESP/Assis

Prof. Dr. HÉRCULES TOLÉDO CORRÊA (Participação Virtual)
Centro de Educação Aberta e a Distância / UFOP/Morro do Cruzeiro

Assis, 21 de dezembro de 2020

À memória de minha mãe, Ana Inez, minha primeira incentivadora no mundo das letras e à do professor Lídio Tesoto, que foi a inspiração para eu trilhar no caminho da Literatura.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela oportunidade de poder ingressar no Programa de Pós-Graduação e iluminar-me nessa trajetória.

Agradeço imensamente à minha orientadora, a Professora Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, por guiar-me nessa trajetória, compartilhando generosamente seu conhecimento e competência.

Agradeço à minha família pela paciência e apoio nos momentos difíceis.

Agradeço aos meus colegas de Mestrado pela companhia e apoio ao longo do processo, nas disciplinas cursadas, eventos e momentos de angústia.

Aos Professores das disciplinas do Mestrado, que tiveram papel fundamental na construção desse trabalho.

Aos Professores João Luís Cardoso Tápias Ceccantini e Hércules Tolêdo Corrêa por aceitarem participar da minha banca e darem suas imensas contribuições para o resultado da dissertação.

Ao Centro Paula Souza por permitir que eu participasse do Convênio com a UNESP, o que possibilitou o meu acesso ao Mestrado.

Aos profissionais da Escola Técnica de Cerquillo, em especial ao corpo diretivo e seu Diretor, o Sr. Cármino Frutuoso, que permitiu e deu todo o suporte para que eu desenvolvesse a pesquisa em suas instalações.

Aos meus queridos alunos da Escola Técnica de Cerquillo que participaram desta pesquisa de maneira tão colaborativa e entusiasmada.

A todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que essa caminhada, diante de todas as dificuldades, se tornasse possível, o meu singelo agradecimento.

OLIVEIRA, Clóvis Maurício de. **Literatura no Ensino Médio:** a recepção da obra *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley. Assis, 2021. 166p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras.

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo, a partir dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1999 e 1996), refletir sobre a formação do leitor literário através da recepção da obra literária *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley (2016), realizada por meio de uma oficina de literatura com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do município de Cerquilha, estado de São Paulo. Para a consecução do objetivo, essa pesquisa desenvolveu-se por meio da fortuna crítica da obra de Morley (2016), da análise de sua narrativa, seguida de reflexão sobre sua potencialidade para a formação do jovem leitor e, por fim, com a realização de práticas didáticas com os alunos na já citada oficina. Na recepção dessa obra (MORLEY, 2016), utilizou-se o Método Receptional, preconizado por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), que sugere, como caminho para a leitura do texto em sala de aula, uma sistematização de atividades. Partiu-se da hipótese de que a obra em questão possui potencialidades para romper com conceitos prévios dos leitores associados à leitura de textos do cânone, haja vista o fato de ser escrito no gênero textual diário pessoal por narradora adolescente, além de ser obra obrigatória para o Vestibular da FUVEST.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura juvenil. Formação do leitor literário. Estética da Recepção. Helena Morley.

OLIVEIRA, Clóvis Maurício de. **Literature in high school: the reception of the work *Minha Vida de Menina*, by Helena Morley.** Assis, 2021. 166p. Dissertation (Masters in Languages) – São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), School of Sciences, Humanities and Languages.

ABSTRACT

The objective of the present work was to investigate, from the theoretical presuppositions of The objective of the present work is to investigate, from the theoretical presuppositions of the Reception Aesthetics (ISER, 1999 and 1996), the formation of the literary reader by applying the concepts in the reception of the literary work "Minha Vida de Menina", written by Helena Morley (2016), performed by a literature workshop with high school students from a public school in the municipality of Cerquillo, state of São Paulo. To achieve the objective, this research was carried out, through the critical fortune of Morley's work (2016), through the analysis of his narrative, followed by reflection on its potentialities for the formation of the young reader and, finally, with the accomplishment of didactic practices with the high schoolers in the already mentioned workshop. At the reception of this work (MORLEY, 2016), the Reception Method was used, recommended by Vera Teixeira de Aguiar and Maria da Glória Bordini (1993), who suggest, as a way to read the text in the classroom, a systematization of activities. It was start from the hypothesis that the work in question has the potential to break with previous concepts of readers associated with the reading of canon texts, given the fact that it is written in the personal daily textual genre by an adolescent narrator, in addition to being a mandatory work for the FUVES entrance exam.

KEYWORDS: Youth literature. Formation of the literary reader. Reception Aesthetics. Helena Morley.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Níveis de proficiência do SARESP	18
Figura 2 – Escala de Proficiência do SARESP	18
Figura 3 – Resultados do SARESP nas edições de 2017 a 2019.....	19
Figuras 4 e 5 – Fachadas da ETEC de Cerquilha	99
Figuras 6 e 7 – Salas de leitura e de aula da ETEC de Cerquilha	104
Figuras 8, 9 e 10 – Cantina, palco e pátio da ETEC de Cerquilha.....	104
Figuras 11 e 12 – Laboratórios de Química e de Informática da ETEC de Cerquilha.	105
Figuras 13 e 14 – Laboratório do curso de Modelagem do Vestuário.....	105
Figura 15 – Gráfico comparativo de resultados do SARESP em relação às demais escolas técnicas do Centro Paula Souza	106
Figura 16 – Biblioteca antes da reforma prevista no projeto “Biblioteca Ativa”	107
Figura 17 – Espaço da Biblioteca após a reforma	108
Figura 18 – Campanha de doação de livros em prol da ampliação do acervo	108
Figuras 19 e 20 – Projeto de Literatura apresentado na Feira Tecnológica da ETEC de Cerquilha, no espaço da Biblioteca.....	109
Figuras 21 e 22 – Prefeito do município de Cerquilha, prestigiando o “Café Literário”	110
Figura 23 – Contribuição da ETEC de Cerquilha para a comunidade	110
Figura 24 – Cartaz de divulgação da Oficina de Literatura.....	116
Figura 25 – Primeiro encontro da Oficina de Literatura da ETEC de Cerquilha.....	117
Figuras 26, 27 e 28 – Título, ilustração e texto “Chá de Camomila”, de João Anzanello Carrascoza.....	118
Gráfico 1 – Escolaridade dos pais dos alunos	121
Gráfico 2 – Bairros em que os alunos moram.....	121
Figura 29 – Segundo encontro da Oficina de Literatura	129
Figura 30 – Capa da edição utilizada na Oficina do livro “Minha Vida de Menina”...130	
Figura 31 – Quarto encontro: ruptura do horizonte de expectativas.....	135
Figura 32 – Sexto encontro: questionando o horizonte de expectativas	141
Figuras 33 e 34 – Confraternização de encerramento da Oficina de Literatura	149

SUMÁRIO

Introdução	10
 Capítulo I – A TEORIA DA RECEPÇÃO COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE LITERATURA	
1. Breve trajetória da literatura juvenil.....	23
1.1 Literatura juvenil.....	26
2. Estética da Recepção e do Efeito	37
3. Método Recepcional, de Bordini e Aguiar	44
 Capítulo II – A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA	
1. Fortuna crítica sobre a obra de Morley.....	50
2. O gênero diário e a escrita de si.....	61
2.1 Tipos de diários.....	65
3. A literatura escrita por mulheres.....	71
3.1 Mulheres escritoras e seus pseudônimos.....	80
3.2 O universo feminino na obra de Morley.....	83
3.3 <i>Minha Vida de Menina</i> , de Helena Morley.....	90
3.3.1 Tempo e espaço na narrativa.....	92
3.3.2 Narrador personagem.....	93
 Capítulo III – A RECEPÇÃO DA OBRA COM O PÚBLICO JUVENIL	
1. O local da pesquisa	98
1.1 A escolha da Biblioteca como local da Oficina de Literatura	106
2. A opção pela obra <i>Minha Vida de Menina</i>	110
3. A Oficina de Literatura.....	115
3.1 Determinação do Horizonte de Expectativas.....	117
3.2 Atendimento ao Horizonte de Expectativas	126
3.3 Ruptura do Horizonte de Expectativas	129
3.4 Questionamento do Horizonte de Expectativas.....	141
3.5 Ampliação do Horizonte de Expectativas.....	144
 Considerações Finais.....	 149
Referências.....	154
Anexos	165

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio tem o papel de promover o domínio discursivo da oralidade, da leitura e da escrita, para que os alunos compreendam suas funcionalidades e possam utilizá-las na interação social, expressando, por meio dela, visão crítica. Além disso, o aprimoramento linguístico possibilita ao aluno a leitura dos textos que circulam socialmente, identificando neles o não dito, o pressuposto, o que está subentendido à espera da interpretação do leitor.

No Ensino Médio, o aluno tem mais contato com a literatura. Nesse caso, faz-se importante trabalhar as estruturas de apelo dos textos, demonstrando-lhe que não é qualquer interpretação que cabe à literatura, mas aquela que o texto permite, de acordo com Marta Morais da Costa:

O bom texto literário faz com a que a língua de todos os dias apareça em roupagem mais bonita e trazendo assuntos, personagens e situações narrativas que nem sempre fazem parte de nossas vivências. Cabe à escola, enquanto instituição social, e aos professores, enquanto agentes de leitura, demonstrar essa diferença trazida pelo texto literário e por aqueles bons escritores, que souberam extrair do usual e do rasteiro formas narrativas e poéticas extraordinárias e ricas (2007, p. 10).

Porém, a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio tem suscitado questionamentos teóricos e metodológicos, dados os resultados apresentados nos diferentes sistemas de avaliação educacional, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que vêm apontando dificuldades dos egressos da educação básica quanto à leitura e à escrita em língua materna. Encontra-se abrigada na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e, de acordo com os PCNEM, nessa área estão:

[...] destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. As escolas certamente identificarão nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão, das quais a Língua Portuguesa é imprescindível. (BRASIL, 1999, p. 105).

Dessa forma, no que tange a essa área, temos como objetivo a constituição de competências que deverão ser trabalhadas no processo de ensino e aprendizagem, ao longo de todo Ensino Médio, que estão assim estabelecidas na BNCC:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
2. Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
4. Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como respeitando as variedades linguísticas e agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.
6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
7. Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva (BNCC, p. 481-482).

O componente curricular Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação, presente nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nas Escolas Técnicas do Estado de São Paulo, segue em seu plano de curso os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que trazem o texto como base para o estudo de conteúdos e desenvolvimento de competências e habilidades, em diversas situações de interação social. Então, o texto, dentro de uma perspectiva semiótica, abrange diferentes linguagens e não somente a verbal. Ele é premissa no processo de ensino, almejando aprimorar a competência discursiva e fomentar o letramento.

No que diz respeito à leitura, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) nos trazem uma importante concepção:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. (1998, p. 41).

Nesse sentido, evidencia-se que o leitor é uma figura central durante o processo de leitura que, por sua vez, irá contribuir na aquisição das já referidas competências a serem desenvolvidas.

Antonio Candido (1995) afirma que a Literatura desenvolve em nós a sensibilidade, tornando-nos mais compreensivos, reflexivos, críticos e abertos para novos olhares e possibilidades diante da nossa condição humana. A leitura literária permite-nos refletir sobre o mundo a nossa volta, abrindo nossos horizontes, ampliando os conhecimentos, possibilitando novas perspectivas. De acordo com esse pensamento e seguindo o que determinam os documentos curriculares oficiais, é papel da escola desenvolver nos alunos essa competência de leitura. Ainda sobre a relevância da formação de leitores literários na escola Candido (1976, p.74) explica: “A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a”.

Para a maioria da população brasileira, ainda, a escola é o principal local de acesso à escrita e à leitura. Portanto, ela é um espaço crucial na formação de leitores conforme aponta Izabel Galvão (2003, p.150 apud CECCANTINI, 2009, p. 212). Corroborando com Galvão, João Luís Cardoso Tápias Ceccantini indica esperar-se que a escola de hoje proporcione um espaço ampliado para a leitura, já que não é possível ignorar “[...] a contribuição significativa que um gesto simples como esse, desde que reiterado, tem para a formação de leitores” (2009, p. 214).

A preocupação com a formação do leitor literário tem tomado uma grande proporção, principalmente no que diz respeito a uma abordagem receptiva e significativa para os leitores em sala de aula. Por isso, visamos refletir sobre a recepção da obra *Minha vida de menina*, de Helena Morley (2016), por jovens do Ensino Médio. Para tanto, utilizamos o aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito, tendo como principal ponto de partida as noções de leitor implícito (ISER, 1996 e 1999) e horizonte de expectativas (JAUSS, 1994).

A partir desse aporte teórico, objetivamos compreender de que maneira os leitores, ao receberem esse texto, dialogam com a obra e como reorganizam

discursivamente essa compreensão da leitura. Na recepção da obra de Morley (2016), apoiamo-nos no Método Recepcional, de Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), como ferramenta de proposta para a atividade de leitura em sala de aula.

Acreditamos que o Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), através da atitude participativa do aluno em contato com os diferentes textos, permite-lhe com essa experiência construir sentidos, através de leituras que desafiam sua compreensão e despertam seu senso crítico, auxiliando, assim, na sua emancipação.

A abordagem dos textos literários em sala de aula está na maior parte do tempo atrelada ao estudo das características histórico-sócio-culturais dos movimentos literários e/ou ao ensino da gramática, como pretexto para a realização de atividades de análise sintática. Essas abordagens vêm configuradas em alguns livros didáticos e/ou em apostilas de cursinhos com preparação específica para exames vestibulares. Assim, esse processo impede que o aluno tenha uma vivência concreta com os textos literários, difundindo a falsa ideia de que estão formando leitores com proficiência, quando de fato estão focados apenas em uma leitura que visa à classificação esquemática.

Conforme Egon de Oliveira Rangel:

[...] o leitor proficiente é aquele que tem objetivos definidos e sabe avaliar, em cada situação de leitura, se dispõe do tempo e dos recursos necessários para atingi-los. Sabe reconhecer o gênero em que se apresentam os textos que precisa ler [...]. Assim, sabe fazer previsões acertadas e constrói progressivamente os quadros interpretativos que se impõem à compreensão. Ao identificar o tema, mobiliza conhecimentos prévios e percebe logo quais, dentre eles, são pertinentes para o processo de compreensão; domina tipologias textuais e é capaz de perceber os diferentes jogos que o mesmo texto pode fazer com elas. Por fim, diante da escrita aparentemente muda, aprende a reconhecer as vozes que ecoam. E com tudo isso, se for também um pouco esperto e tiver motivos para tanto, aprende a ler nas entrelinhas e percebe os famosos vieses ideológicos. (2005, p. 152)

Como se pode notar, no trabalho com a leitura não se trata de, apenas, classificar o texto literário, bem como seu autor em um contexto histórico, verificando sua posição no cânone e estudando sua fortuna crítica. Na formação da competência de um leitor, é necessária a mediação, o debate em sala de aula e a reflexão para que a leitura literária seja dinâmica e o texto literário possa ser revelado em toda sua potencialidade de sentidos.

Jauss (1994, p.7) explicita que “[...] uma descrição da literatura que segue um cânone em geral preestabelecido e simplesmente enfileira vida e obra dos escritores de

forma cronológica não constitui [...] história alguma: mal chega a ser o esqueleto de uma história”, já que a qualidade e a categoria de uma obra literária se denominam pelo caráter de posterioridade e de recepção junto aos receptores. Pensar a literatura nessa formação inadequada de leitor proficiente é conferir uma prática apenas instrumental da abordagem do texto literário em cima de dados históricos, e ficar preso a essa classificação historiográfica resulta em uma depreciação do contato efetivo do leitor com o texto literário de maneira livre.

Nesse sentido, corroborando as afirmações de Regina Zilberman (1989), o mérito principal da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999) é que ela tem por ponto de partida o leitor. Para tanto, considera a importância do leitor implícito na feitura do próprio texto, ciente que nele se projeta um provável leitor, o empírico.

O leitor configura-se, desse modo, como uma entidade importante, visto que seu processo de apreciação e especulação do texto literário associa-se aos seus referenciais, de tal modo que Terry Eagleton afirma que:

O leitor estabelece conexões implícitas, preenche lacunas, faz deduções e comprova suposições – e tudo isso significa o uso de um conhecimento tácito do mundo em geral e das convenções literárias em particular. O texto, em si, não passa de uma série de “dicas” para o leitor, convites para que ele dê sentido a um trecho de linguagem [...]. A obra cheia de “indeterminações”, elementos que, para terem efeito, dependem da interpretação do leitor, e que podem ser interpretadas de várias maneiras. (1997, p. 105).

Assim, esse leitor em formação também se intitula com o papel de construtor, coautor. Por sua interação com o texto, ele constrói um objeto coerente a partir das dicas do texto e de sua visão de mundo. Tal experiência com o texto é a realização de um efeito estético efetuado pelo leitor na interação com a obra literária.

Antoine Compagnon (2010) assegura que o sentido pode ser o efeito que o leitor prova ao se deparar com a leitura literária, então, esse sentido não é um objeto que existe antes da leitura, ele se cria, também, a partir dela. Por isso, Wolfgang Iser (1979) traz a ideia do leitor implícito, como proposta ao leitor real, definindo um campo mais receptivo da composição do sentido do leitor real sobre o texto. Essa experiência de formação está para uma relação simultânea do leitor implícito (na estrutura textual) com o leitor real/empírico (no ato performático). Há, no caso, uma relação de presença, em que um leitor empírico se projeta sobre outro inscrito no texto – implícito.

Notamos, então, a importância da leitura literária já que as *Orientações*

Curriculares para o Ensino Médio (2006) afirmam que o discurso literário é diferente dos outros, pois seu alcance vai além da construção pragmática da língua. Tal discurso realiza uma ruptura com a linguagem usual, denotativa. A mediação em sala de aula justifica-se pela possibilidade de desenvolver a percepção do leitor, favorecendo a descoberta de sentidos, e seu senso crítico. Pela leitura do texto estético e libertário, o jovem reflete sobre o meio em que vive, sobre as relações em sociedade e, nesse processo, adquire coragem para suas próprias batalhas, por sua vez, constitutivas de sua subjetividade. Nesse sentido, a pesquisa gira em torno do seguinte questionamento: Será que o Método Receptivo (BORDINI; AGUIAR, 1993) facilita a relação entre leitor e obra, fomentando a formação do leitor estético?

Neste projeto, entendemos leitor estético, em consonância com Carlos Magno Gomes (2008), como aquele que se preocupa com o “como” um texto foi construído, por isso entende o ato de ler como um exercício de comparações artísticas e culturais que o texto carrega. Assim, a leitura estética constitui-se em uma proposta interdisciplinar para o ensino de literatura. Entretanto, para Gomes (2008), esta metodologia de leitura nem sempre convida a todos a percorrer as trilhas intertextuais da narrativa selecionada, pois somente alguns possuem um repertório, *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009), que lhes permita fruir a obra em um nível mais profundo, ou seja, percebendo a referência no próprio texto a um outro anterior.

A relevância de nossa pesquisa está, então, na formação de um leitor não só crítico e competente de textos literários, mas receptivo a textos diversos, não somente aos que atendem ao seu horizonte de expectativas, mas que, em especial, o rompem, pois assim podem promover a ampliação desse horizonte. Em especial, almejamos analisar a recepção da obra *Minha vida de Menina*, de Helena Morley (2016), em que as experiências da personagem no interior de Minas Gerais são também um lugar de formação, atravessando o leitor e formando-o.

Essa obra foi publicada pela primeira vez em 1942, sendo inclusa na lista de leituras obrigatórias para o vestibular de 2018 da FUVEST (G1 GLOBO, 2010)¹. Sua autora, Alice Dayrell Caldeira Brant, nasceu em Diamantina, em Minas Gerais, no dia 28 de agosto de 1880. Entre 1893 e 1895, aconselhada pelo pai a escrever a fim de

¹ Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/fuvest-debate-o-que-e-literatura-ao-incluir-diario-em-lista-de-obras-diz-professor.ghtml>. Acesso em 25 mar. 2019.

praticar redação, escreveu seu diário. Em 1942, utilizando o nome fictício de “Helena Morley”, reuniu seus escritos e publicou a obra com o título de *Minha Vida de Menina*.

A fortuna crítica consultada levanta pelo menos três hipóteses sobre a origem e a publicação dos diários. Essas hipóteses são mencionadas no ensaio que Roberto Schwarz dedica à obra, intitulado “Outra Capitu”, publicado em *Duas meninas* (1997). A primeira hipótese vem da própria Alice Brant, sustentando que o livro foi realmente escrito por ela nas mesmas datas que são apresentadas no diário, de 1893 a 1895, quando ela tinha entre doze e quinze anos. A segunda hipótese, levantada por Alexandre Eulálio (1932-1988) no prefácio da edição de 1959 do livro *Minha Vida de Menina* (MORLEY, 2016, p.7-11), era a de que a autora, já adulta, teria escrito seu livro, baseando-se nas memórias de juventude e simulando uma linguagem adolescente. Tempos depois, Eulálio (1993) reviu essa argumentação e concluiu que os escritos são da jovem Alice, mas que teriam sido editados, ao menos em parte, na versão publicada. A terceira e última hipótese, que é a adotada por Schwarz, é a de que a autora teria melhorado seu texto de menina para a publicação, já revelando, na opinião do crítico, certos ideais modernistas, como a liberdade linguística e a difusão da língua “brasileira” (SCHWARZ, 1997, p.45-46).

Schwarz considera também que “‘Minha vida de Menina’ é um dos livros bons da literatura brasileira e não há quase nada à sua altura em nosso século XIX, se deixarmos de lado Machado de Assis.” (1997, p.47). E ainda cita alguns ilustres fãs do livro, como é o caso de Carlos Drummond de Andrade e Elisabeth Bishop, que o traduziu para o inglês.

Além das potencialidades literárias da obra de Morley, esta pesquisa justifica-se, pois não encontramos estudos sobre a recepção dessa obra em sala de aula. Justamente, por isso, optou-se por realizá-la no âmbito da Escola Técnica Estadual de Cerquilha², com duas turmas; uma do segundo e outra do terceiro ano, ambas do Ensino Médio. Assim, o presente trabalho tem por objetivo refletir sobre as possibilidades da leitura literária no Ensino Médio da Escola Técnica Estadual de Cerquilha/SP, integrante do Centro Paula Souza, autarquia vinculada ao Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, responsável pelo Ensino Médio, integrado ao Técnico no Estado. Essa Escola ocupa um prédio situado à Rua Vereador Mário

² As informações detalhadas da Escola Técnica Estadual de Cerquilha serão descritas no capítulo III desta dissertação, que trata da recepção da obra com os alunos.

Pilon, nº 1001, no Jardim Nova Cerquilha. Em 2019, a escola contou com seis turmas de Ensino Médio integrado ao técnico, sendo dois primeiros anos, dois segundos anos e dois terceiros, com aproximadamente 240 alunos só dessa modalidade de ensino.

Trata-se de uma escola que tem superado as metas estipuladas para as instituições que compõem o Centro Paula Souza, pelo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), indicador da qualidade das escolas, criado em 2007. O IDESP é uma avaliação externa anual em larga escala que considera o desempenho dos alunos, por meio do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o fluxo escolar, pontuando os avanços e os problemas. Nessa prova, participam os estudantes dos terceiro, quinto, sétimo e nono anos do Ensino Fundamental e a terceira série do Ensino Médio que têm seus conhecimentos aferidos em Língua Portuguesa, Matemática e Redação.

As escolas possuem metas configuradas em índices que são estipulados anualmente para o Ensino Fundamental e Médio. Os níveis de proficiência seguem as mesmas escalas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A escala expressa os saberes internalizados pelos alunos e o que são capazes mediante aos conteúdos, às habilidades e competências avaliados no SARESP. A descrição do nível de proficiência está atrelada às capacidades de aprendizagem dos estudantes, a saber: abaixo do básico, básico, adequado e avançado. Dessa forma, os resultados divulgam que, quanto maior for o número na escala, mais domínio na língua demonstram ter os estudantes.

Para o terceiro ano do Ensino Médio temos: nível 1: 200 – 224 pontos, nível 2: 225 – 249 pontos, nível 3: 250 – 274 pontos, nível 4: 275 – 299 pontos, nível 5: 300 – 324 pontos, nível 6: 325 – 349 pontos, nível 7: 350 – 374 pontos, e nível 8: 375 – 400 pontos. Com relação à classificação e descrição dos níveis de proficiência, temos:

CLASSIFICAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	DESCRIÇÃO
Insuficiente	Abaixo do Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Suficiente	Básico	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	Adequado	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
Avançado	Avançado	Os alunos, neste nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Figura 1 – Níveis de proficiência do SARESP³

Em se tratando da escala de proficiência de Língua Portuguesa e consoante aos anos/séries de escolarização avaliada, dispomos:

LÍNGUA PORTUGUESA

	3º EF	5º EF	7º EF	9º EF	3º EM
Abaixo do Básico	< 125	< 150	< 175	< 200	< 250
Básico	125 a < 175	150 a < 200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
Adequado	175 a < 225	200 a < 250	225 a < 275	275 a < 325	300 a < 375
Avançado	≥ 225	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Figura 2 – Escala de Proficiência do SARESP⁴

Quanto às metas estipuladas, percebemos que a escola está acima da média esperada para as instituições do Centro Paula Souza, bem como da média para as escolas estaduais vinculadas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e, entre uma edição e outra, houve um aumento de 2018 para 2019 (ano da realização da Oficina de Literatura):

³ Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2019/ConsultaRede.aspx?opc=1&tipo=Centro%20Paula%20Souza>. Acesso em: 03 abril 2020.

⁴ Disponível em: [Fonte: http://saresp.fde.sp.gov.br/2019/ConsultaRede.aspx?opc=1&tipo=Centro%20Paula%20Souza](http://saresp.fde.sp.gov.br/2019/ConsultaRede.aspx?opc=1&tipo=Centro%20Paula%20Souza). Acesso em: 03 abr. 2020.

LÍNGUA PORTUGUESA
Comparação entre as médias de proficiência dos alunos nas edições de 2017 a 2019
e com a meta esperada no SARESP

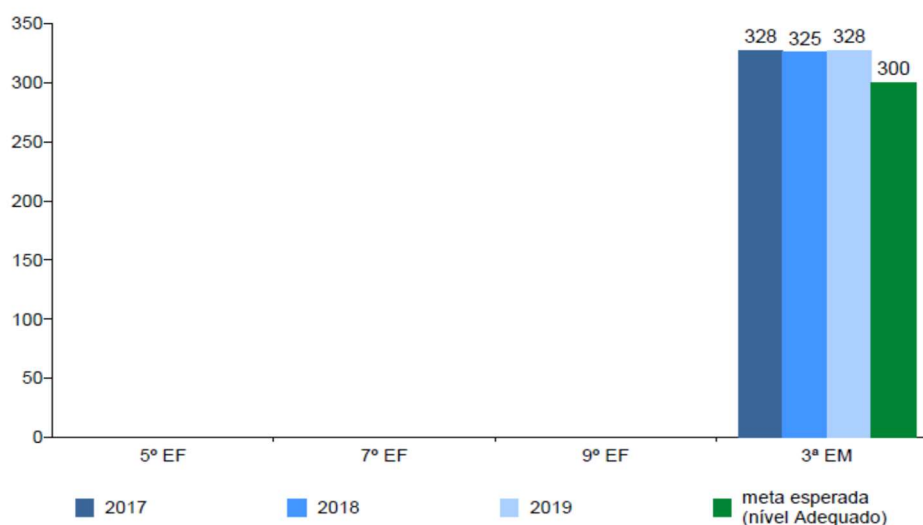


Figura 3 – Resultados do SARESP nas edições de 2017 a 2019⁵

Apesar dos bons resultados, é possível notar que esses índices podem melhorar ainda mais e uma das ações tomadas para a obtenção dessas marcas é a criação da Oficina de Literatura, que faz parte dessa pesquisa, trabalho realizado com alunos dos dois terceiros anos e de um dos segundos anos, que são as turmas com as quais trabalhei nesse período e nela foi feita a recepção da obra *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley, na edição de 2016 publicada pela editora Companhia de Bolso.

Faz-se necessário destacar algumas situações encontradas no período da aplicação da pesquisa na escola: a Sala de Leitura contava com um acervo com poucos títulos e não era um ambiente com muita frequência de alunos. Fizemos um levantamento e descobrimos que as obras do acervo do PNBE – Plano Nacional da Biblioteca da Escola, que atualmente foi substituído pelo PNLD Literário – Programa Nacional do Livro Didático, não chegaram até a Escola Técnica de Cerquilho. Apontamos o problema ao Diretor e foi verificado que a Escola realmente não havia realizado o cadastro para tal e por isso não foi contemplada com os acervos a que teria direito. Porém, imediatamente o Diretor entrou em contato com a Superintendência do Centro Paula Souza e a Escola foi cadastrada para receber o PNLD Literário, Programa

⁵ Disponível em:
 <Fonte: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2019/ConsultaRede.aspx?opc=1&tipo=Centro%20Paula%20Souza>>.
 Acesso em: 03 abr. 2020.

que substituiu o PNBE, e as obras já começaram a chegar ainda em 2019 e continuam a chegar em 2020.

Outra ação tomada foi a criação de uma campanha de doação de livros no município, através da rede social da Escola, o que possibilitou a aquisição de cerca de 1500 exemplares diversos. Por fim, em conjunto com os professores responsáveis pela Sala de Leitura, criamos ações de incentivo ao seu uso, procurando trazer o hábito de frequentá-la com projetos de jogos e exibição de filmes no horário do almoço, sempre tendo a Literatura como pano de fundo. Além disso, realizamos a citada Oficina de Literatura nesse ambiente, pois, em consonância com Maria de Lourdes Dionísio (2000), acreditamos que a biblioteca da escola é um dos mecanismos que participa na construção de leitores, uma vez que se constituem como um espaço aglutinador e estruturante, de uma comunidade que faz da leitura algo cotidiano. Desse modo, visamos promover ações que estimulassem a presença dos discentes na sala de leitura.

Sobre o quanto a Biblioteca e as Salas de Leitura precisam ser mais utilizadas no país, Rovilson José da Silva afirma que:

Em nosso sistema educacional a biblioteca escolar ainda precisa ser compreendida em toda a sua potencialidade no processo ensino-aprendizagem, ou seja, como um dos principais veículos de formação de leitores, pesquisadores e cidadãos mais conscientes de seu papel humano e social.

Nesse contexto, formar leitores é uma das possibilidades de o Brasil continuar a crescer, não só tecnologicamente ou educacionalmente, mas também em relação ao seu futuro, para a prosperidade do país. (2012, p. 157-158).

Assim, o processo de formação de leitores na comunidade escolar requer uma série de atos conjuntos de acesso e incentivo ao uso dos livros com a participação de todos os atores integrantes dela.

Nesta introdução procuramos expor o objetivo da proposta de intervenção pedagógica que seria o trabalho com leitura e a formação de leitores estéticos que se encontram nos últimos anos do Ensino Médio. Para a consecução do objetivo, este trabalho estrutura-se em três capítulos.

No primeiro, apresentamos reflexões sobre formação do leitor, literatura juvenil e Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999). Em especial, focalizamos o Método Recepcional e suas etapas, preconizado por Vera Teixeira de Aguiar e Maria da Glória Bordini (1993), como balizamento da prática em sala de aula,

visando a desenvolver as habilidades do leitor com vistas à consciência crítica e ampliação do horizonte de expectativas. Esse Método pauta-se nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito, difundidos por Hans Robert Jauss (1994) e Wolfgang Iser (1996; 1999).

No segundo, refletimos sobre a fortuna crítica da obra *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley (2016), considerando-a no campo da literatura juvenil de autoria feminina, pertencente ao gênero diário. Também, apresentamos uma análise dessa obra (MORLEY, 2016), a partir do aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), por meio da qual expomos suas potencialidades na formação do leitor estético (ECO, 2003).

No terceiro capítulo, a partir da recepção da obra de Morley (2016) com alunos do Ensino Médio, pautada nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1999 e 1996), investigamos, a formação do leitor literário com a realização de uma Oficina de Literatura. Para tanto, utilizamos o Método Recepcional, das estudiosas Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), as quais sugerem como caminho refletir sobre o texto em sala de aula, com uma sistematização de atividades de leitura e análise da recepção dos alunos em âmbito escolar. Por fim, dispomos as considerações finais que retomam esta introdução e sintetizam os três capítulos de forma reflexiva.

A TEORIA DA RECEPÇÃO COMO METODOLOGIA DE ENSINO DE LITERATURA

Capítulo I

1. Breve trajetória da literatura juvenil

No mercado editorial contemporâneo, o termo literatura juvenil surge no final da década de 1990. Até meados do século XX, não havia distinção entre a produção para criança e jovem. O termo literatura infantil englobava ambos os públicos. Vale lembrar que, em 1996, tivemos a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 93,94, de 20 de dezembro de 1996), que incluiu a discussão de novas temáticas em relação à literatura juvenil. Para tanto, no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais propõe-se tratar de preconceitos, desigualdades, estudo da cultura indígena e afro-brasileira, o que também muda o patamar temático dessa literatura, de acordo com José Nicolau Gregorin Filho:

A literatura feita para o jovem da atualidade está vinculada à arte, isto é, ao mesmo tempo em que traz à tona as discussões de valores sociais, devolve para a sociedade novas maneiras artísticas de discutir e veicular esses valores, seja por meio de múltiplas linguagens, seja por intermédio das atuais formas de suporte para que essa arte seja veiculada. (2011, p. 41).

Vemos, então, que a literatura juvenil, na atualidade, tem promovido um diálogo com a sociedade vigente e se insere como uma das formas de manifestação artística capazes de suscitar diálogo e reflexão. Porém, há uma trajetória histórica que foi percorrida. No Brasil, o surgimento do livro infantil ocorreu apenas no século XIX e detinha a mesma preocupação com a moralidade e o viés pedagógico. Tratava-se de obras adaptadas de produções literárias europeias, publicadas em Portugal, conforme Maria Antonieta Antunes Cunha, “[...] demonstrando a dependência típica das colônias” (1999, p.23).

Na contemporaneidade, os termos “literatura infantil” e “literatura juvenil” são, muitas vezes, usados como equivalentes. Com igual frequência, em um deles o outro é entendido. De acordo com Lígia Cademartori (1994), a Literatura Infantil contribui para o desenvolvimento criativo de forma a oferecer os conhecimentos necessários para que a criança se torne um jovem leitor autônomo e crítico. Nota-se que para a estudiosa (1994), a literatura infantil atua como preparação para a juventude, pelo viés da fantasia existente nas histórias.

Para Larissa Warzocha Fernandes Cruvinel, o enquadramento da produção juvenil:

[...] adquire maior complexidade – por não ser um consenso entre escritores e editoras – quando se procura determinar o que é literatura juvenil. Algumas obras escritas para adolescentes não se enquadram nos critérios das editoras. [Sandra] Beckett cita, como exemplo, os romances de Tournier, que não são aceitos pelas editoras de livros para adultos por serem considerados juvenis, nem pelos editores de livros para jovens, por não se encaixarem nos padrões apropriados para adolescentes. (2009, p. 17)

Parece claro que, se a literatura acompanha a criança em seu desenvolvimento, ela deva primeiramente ser infantil e depois juvenil. Mas também parece evidente que, nem objetivamente pela literatura, nem subjetivamente pela criança, pode-se aceitar definições presididas por critérios exclusivamente cronológicos. Para Cruvinel (2009), as perguntas em torno dessa questão terão que não apenas buscar limites, mas, sobretudo, após a definição de suas qualidades, considerar o serviço prestado ao leitor em cada período de seu desenvolvimento.

Para Lígia Chiappini Moraes Leite (1988), tradicionalmente, o primeiro período da vida humana que se estende do nascimento à adolescência é considerado infância. Sem entrar em divisões desnecessárias, vale lembrar que todas as habilidades são desenvolvidas na infância, primeiro, por meio de atividades lúdicas, e, depois, pelo aprendizado sistemático na escola e na vida cotidiana. Entre a infância e a juventude situa-se a adolescência, considerada como a porta da juventude e como o estágio inicial dela. Vale ressaltar que:

O texto literário [...] não só exprime a capacidade de criação e o espírito lúdico de todo ser humano, pois todos nós somos potencialmente contadores de histórias, mas também é a manifestação daquilo que é mais natural em nós: a comunicação. (LEITE, 1988, p. 12).

Em consonância com Leite (1988), pode-se dizer que a resposta literária a esse período da adolescência envolve maior complexidade e risco, e não se pode garantir que tenha sido totalmente alcançado na literatura usual. A juventude como transição para a vida adulta manifesta-se no psicossocial como um processo de adaptação individual às instituições sociais. O jovem, sendo forçado a assumir certos papéis sociais, define sua inserção no mundo adulto. Sem dúvida, o impulso futuro marca esse período e determina que é mais importante do que o passado (LEITE, 1988). A resposta literária no momento não é uniforme ou satisfatória. Por um lado, o mundo da adolescência continua gravitando no jovem em marcha descendente e, por outro, o mundo do adulto, cada vez mais próximo e definitivo, atrai irremissivelmente como objetivo.

Para Max Butlen, no século XX, a literatura para a juventude

[...] emergiu como um dos setores mais importantes e dinâmicos da indústria do livro. A oferta de leitura se estende às crianças e aos jovens, de ambos os sexos, desde o nascimento até a entrada na vida adulta, e até mesmo além, na medida em que os editores têm agora coleções endereçadas para os de 15 a 25 anos graças à expansão sem precedentes de uma produção que sabe diversificar e segmentar produtos de acordo com o público. Confrontada com a concorrência de novas mídias muito atrativas, a indústria do livro está a fazer todo o possível por atrair para a leitura milhões de estudantes que se prolongam cada vez mais nos bancos das escolas. [...] A postura ética muda de natureza, torna-se menos restritiva e muito mais tolerante. Os grandes questionamentos dos fundamentos da sociedade moderna no final dos anos sessenta do século XX, sem dúvida, contribuiu para acentuar esse movimento. (2018, p. 26).

Se, nos séculos XVIII e XIX, a literatura voltada à criança e ao jovem procurava “[...] oferecer um espelho suscitando a identificação” (BUTLEN, 2018, p. 24), a variedade temática se tornará muito extensa no século XX, tratando de forma libertária de problemas sociais e temas complexos, como morte, separação, migração, violência, entre outros. Como se pode notar, a fronteira entre literatura para crianças e para adolescentes é tênue, o que não deveria surpreender se levar em conta que a evolução psíquica do adolescente experimenta flutuações e hesitações idênticas a da criança (BUTLEN, 2018). A literatura lendária pode cativar a criança por causa dos fatos inesperados e maravilhosos descritos; o adolescente, por outro lado, estará interessado nos protagonistas dessa emocionante aventura. Pela leitura, o adolescente amplia sua vida interior e encontra na aventura as razões do diálogo consigo mesmo e com o mundo que está sendo criado.

Na atualidade, os livros para crianças e jovens possuem forma, estrutura e extensão superior ao seu conteúdo (BUTLEN, 2018), sugerindo autonomia de leitura que descarta a necessidade de mediação. Vale destacar que, neste trabalho, interessa a literatura juvenil, em especial, sua recepção em âmbito escolar. Além disso, parte-se do pressuposto de que a mediação em âmbito escolar representa possibilidade de avanços interativos entre os sujeitos tanto em sala de aula, quanto em seus níveis de fruição de leitura, no que se refere às suas competências para compreensão e interpretação de um texto.

1.1 Literatura juvenil

A literatura infantil começa a surgir no século XVII com Fenélon (1651-1715), com a função primordial de educar moralmente as crianças. As histórias tinham uma estrutura maniqueísta, a fim de demarcar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado. A maioria dos contos de fadas, fábulas e mesmo muitos textos contemporâneos incluem-se nessa tradição. (BRASIL ESCOLA, 2020).

Naquela época, a literatura infantil constitui-se como gênero em meio a transformações sociais e repercussões no meio artístico. Em 1697, Charles (1628-1703) Perrault traz a público *Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades: Contos de Mão Gansa*. Ganham, então, forma editorial as seguintes histórias: *A Bela Adormecida no bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *O Gato de Botas*, *As Fadas*, *A Gata Borralheira*, *Henrique do Topete* e *O Pequeno Polegar* (BRASIL ESCOLA, 2020).

Os contos de fada conhecidos atualmente surgiram na França, ao final do século XVII, com Perrault, que editou as narrativas folclóricas contadas pelos camponeses, retirando passagens obscenas de conteúdo incestuoso e canibalismo. Assim, acredita-se que, antes do cunho pedagógico, houve o objetivo de leitura e contemplação pela mente adulta. Acredita-se também que a mitologia grega já possuía um modo particular de transmitir o contexto da história de “Chapeuzinho Vermelho”. Posteriormente, Charles Perrault trouxe a história moralizadora e mais adequada aos ambientes sociais que conviviam na época. A história da menina e do lobo sofreu ainda alterações por Hans Christian Andersen e pelos Irmãos Grimm (BRASIL ESCOLA, 2020).

No entanto, foi preciso esperar por *Robinson Crusoe*, de Daniel Defoe, no século XIX, para o aparecimento do primeiro grande romance de aventura apropriado pelo leitor juvenil. A explicação para seu sucesso deve-se à trama narrativa que projeta os sonhos de todo jovem, pois seu personagem principal tem a capacidade de fazer as coisas por si mesmo. Com o herói de Defoe, o leitor pôde facilmente se identificar, pois este protagonista representava o homem comum que lutava para sobreviver em ambiente hostil e usava sua criatividade para isso. Nesse século, surge também o romance folhetinesco que circula nos jornais e torna em celebridade seus autores. Trata-se da idade de ouro dos romances de aventura, como *Os Três Mosqueteiros*, de Alexandre Dumas, entre outros, que circulam sob a forma de folhetim (BRASIL ESCOLA, 2020).

No século XX, inicia-se a evolução de romances mais refinados e, especialmente, com ambientes mais perturbadores. Trata-se do romance de investigação criminal, uma escritora representante desse período é Agatha Christie, com seu investigador Hercules Poirot. Esse romance, tributário de Conan Doyle e seu excêntrico Sherlock Holmes, amplia seu alcance com os sombrios personagens de Raymond Chandler, Dashiell Hammet, Mickey Spillane, entre outros. Com as edições de bolso, torna-se uma febre entre os jovens leitores (BRASIL ESCOLA, 2020).

No Brasil, final do século XIX, a literatura juvenil não é distinta da infantil, para ambos os públicos existem traduções europeias e adaptações. Surgem também:

As obras nacionais, patrióticas de Olavo Bilac, em parceria, ora com Coelho Neto, ora com Manuel Bonfim, seguindo-se Júlia Lopes de Almeida e Tales de Andrade, inspiradas em obras europeias, que sucederam a traduções-adaptações, mas com um caráter de nacionalização. A produção literária, nessa época, é marcada por preocupação moralista, exaltação do trabalho, disciplina, obediência e, acima de tudo, um cantar à beleza da pátria. (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p. 88).

Segundo Marisa Lajolo e Regina Zilbermann (1998), Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel destacam-se no período como tradutores dos clássicos de Perrault, Daniel Defoe, entre outros.

Na década de 1930, os eventos políticos do período culminaram na revolução que levou Getúlio Vargas ao poder. Esse novo governo dá sequência a uma renovação educacional e a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1937, a Constituição estabelece as bases democráticas da Educação Nacional, cria-se o Instituto Nacional do Cinema Educativo (1937), o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938) e o Serviço Nacional de Radiodifusão Educativa (1939). Entre os novos autores que surgem nesse período e permanecem no cenário da literatura, estão Viriato Correia, Malba Tahan, José Lins do Rego, Graciliano Ramos e Érico Veríssimo (FERREIRA, 2009, p.94).

Entretanto, temos no quadro cultural brasileiro até 1940, conforme Renato Ortiz (2001, p.28), elevado índice de analfabetismo (1890: 84%; 1920: 75%; 1940: 57%), fato que inviabiliza um projeto de “cultura de mercado”, pois até a década de 1930 a produção e o comércio de livros no Brasil eram praticamente inexistentes em termos de mercado. Assim, o escritor exercia funções no magistério e nos cargos públicos, uma vez que a literatura não lhe facultava subsídios para a sobrevivência, além de o desenvolvimento da literatura encontrar-se ligado à burocracia do Estado. Diante desse

cenário, um meio de comunicação de massa, como o jornal, era a forma de comunicação efetiva entre o intelectual e seu público.

Caminhando para os anos 1940, com a consolidação da sociedade urbano-industrial, tem início uma “sociedade de massa” que traz mudança na orientação dos modelos estrangeiros que imperam no Brasil. Os padrões europeus cedem lugar aos valores americanos, transmitidos pela publicidade, cinema e pelos livros em língua inglesa que começam a superar em número as publicações de origem francesa (ORTIZ, 2001, p.71).

Esse início da disseminação de uma cultura de massa acarreta na década de 1950, segundo Nelly Novaes Coelho (1991, p.249), a chamada pela “crise da leitura”, não só no âmbito da criança, mas também no do jovem e do adulto. Esses meios de comunicação de massa apresentam crescente expansão até chegar a um elevado patamar com o início da Era da Televisão, cuja participação do Brasil nesse início do novo meio de comunicação foi intensa, pois tornou-se a quarta nação a adotá-lo.

No período que se inicia a partir de 1960, a televisão se concretiza como veículo de massa; em 1970, o cinema nacional se estrutura como indústria, assim como a indústria do disco, a editorial e a de publicidade. Temos o golpe militar de 1964, que dá início a um período de repressão, censura, prisões e exílios. O movimento cultural pós-1964, produzido por um Estado autoritário e promotor do desenvolvimento capitalista avançado, caracteriza-se por duas vertentes não excludentes: repressão ideológica e política, marcando o momento da história em que são mais produzidos e difundidos os bens culturais.

A censura (1964-1980), decorrência dessas vertentes, possui duas faces: uma repressiva – negativa, castradora que incide sobre as peças teatrais, os filmes, os livros, mas não sobre o teatro, o cinema ou a indústria editorial, assim “[...] o ato censor atinge a especificidade da obra, mas não a generalidade da sua produção” (ORTIZ, 2001, p.114); outra disciplinadora – que afirma e incentiva um determinado tipo de orientação.

Para Ferreira (2009, p.101), ao se considerar que a indústria cultural opera segundo um padrão de despolitização dos conteúdos, pode-se observar uma coincidência de perspectiva. O Estado repressor percebe a importância dos meios de comunicação de massa para uso como propaganda do regime, quando sob o domínio dele e, com a bandeira de promover uma “integração nacional”, começa a atuar junto às esferas culturais e cria instituições como: o Conselho Federal de Cultura, o Instituto

Nacional do Cinema, a EMBRAFILME, a FUNARTE, o Pró-Memória etc. (ORTIZ, 2001).

Esses interesses em promover essa “integração nacional” leva a uma aproximação entre os empresários do setor livreiro e os militares. Os primeiros visam à integração de mercado; os segundos, à unificação política das consciências. Assim, a partir de meados de 1960, e fundamentalmente nos 1970, o mercado é aquecido com a entrada de novas editoras: Ática, Ibepe, Moderna, Atual, Nova FTD, Livro Técnico, Saraiva, Edart, Cortez e Moraes, posteriormente Cortez. Essas editoras imprimem ritmo acelerado de crescimento à produção de livros de todos os gêneros e, principalmente, didáticos e infanto-juvenis (BORELLI, 1996).

Já a respeito do mercado de literatura infantil e juvenil, apesar da repressão, surgem obras, no final da década de 1970 e início da de 1980, que vão tratar de temas considerados polêmicos e sensíveis, que hoje são chamados de fraturantes, como separação conjugal, extermínio dos índios, amadurecimento sexual, repressão social, emancipação da mulher-mãe, relações entre infância e velhice, degradação da natureza, desestruturação familiar, preconceito racial e marginalização dos idosos. Os autores que apresentam destaque nesse período, entre outros, são: Vivina de Assis Viana, Mirna Pinsky, Sérgio Caparelli, Teresinha Alvarenga, Ana Maria Machado. Nesse período, Lygia Bojunga Nunes, também tratando desses temas, publica a obra *Tchau*. (FERREIRA, 2009).

Esses novos autores procuram desvencilhar-se do caráter pedagógico e conservador defendido pelo regime, porém precisa encontrar artifícios para não serem atingidos pela censura e fazem uso do humor, da paródia, da irreverência, inseridos dentro do próprio universo da literatura infantil e juvenil convencional, em obras como *Os colegas*, *Angélica* e *O sofá estampado*, de Lygia Bojunga Nunes; *O reizinho mandão*, de Ruth Rocha; *A fada que tinha ideias* e *Soprinho*, de Fernanda Lopes de Almeida; *História meio ao contrário*, de Ana Maria Machado; *Onde tem bruxa tem fada*, de Bartolomeu Campos Queirós, entre outras. Todas essas obras caracterizam-se por um texto que se quer libertário e que, por meio do seu universo mágico, questiona os valores que sustentam a política dos militares, levando, segundo Maria da Glória Bordini, o jovem leitor a pensar por si e a desconfiar de ideias que matam. (BORDINI, 1998, p.38).

Caminhando para a década de 1980, temos um período de desenvolvimento tecnológico na indústria, pois a expansão do regime capitalista procura tornar os custos de produção cada vez menores e a publicação de livros entra nesse contexto. Conforme Mirian Hisae Yaegashi Zappone (2006, p.249), “[...] o país atinge seu momento de maturidade econômico-social e, embora com grandes distorções, adere ao modelo capitalista burguês”. Para a autora, o Brasil entra em sintonia com as políticas de internacionalização econômica e solidifica seu mercado editorial que passa a se voltar, sobretudo, para os lucros provenientes da venda de best-sellers.

Contudo, isso dá espaço para as produções menos valorizadas no âmbito acadêmico, transformando o livro em mercadoria e as editoras em grandes empresas, com um crescimento na quantidade de lançamentos e uma forte concorrência entre elas. Mesmo assim, a produção de livros infantis e juvenis cresce rapidamente, e consolida-se, em termos de quantidade e qualidade de propostas, na ficção, na poesia e em livros de imagem. Desse modo, pode-se observar que, na década de 1980, há segmentação e especialização do mercado editorial.

Porém começa, no final dos anos 1990, uma mudança nos conceitos de literatura infantil e juvenil, havendo uma distinção entre esses termos. Em 1997, institui-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE, executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, em pareceria com a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC. O PNBE tem por objetivo, conforme Francisca Izabel Pereira Maciel, “[...] democratizar o acesso a obras de literatura infantis e juvenis, nacionais e estrangeiras, bem como o acesso a materiais de pesquisa e de referência a professores e alunos das escolas públicas brasileiras.” (2008, p.11). A sua criação denota que ações relacionadas à leitura e formação de leitores foram otimizadas, refletindo o valor simbólico que ambas adquiriram para o governo, para os órgãos e instituições compromissados com a educação.

Entretanto, a escola privada mantém-se distante dessa realidade, pois sua biblioteca depende exclusivamente dos recursos da instituição e dos valores que esta atribui à leitura. Vale destacar que a criação desse Programa não representou imediata constituição de acervos nas bibliotecas escolares, esse progresso foi gradativo, sendo o PNBE suspenso em 2015 (FERNANDES, 2019). Em relação à inclusão digital, faz-se necessário refletir que, em 2000, conforme dados da *Folha*, 63 mil escolas brasileiras

(35% do total) sequer dispunham de energia elétrica. De cada cem, apenas três possuíam acesso à internet. Dessas, 67% eram particulares.

Atualmente, o texto literário não pode ser compreendido sem a devida atenção ao papel do Estado, como provedor de livros a amplas camadas da população. Embora o PNBE tenha sido suspenso, o PNLD Literário 2018 – Programa Nacional do Livro e do Material Didático tem fornecido acervos de leitura a bibliotecas e Salas de Leitura das escolas públicas do país. O PNLD 2018 – Literário destina-se

[...] a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, unificou as ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Com nova nomenclatura, o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD também teve seu escopo ampliado com a possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa para além das obras didáticas e literárias: obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar, entre outros. (PORTAL MEC, 2019)

Em sua tese de doutorado, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira faz uma análise do panorama atual do leitor de literatura juvenil:

Mesmo com os avanços na produção literária infanto-juvenil, ao término da década de 1990, permanecem no meio escolar e editorial brasileiro alguns conceitos prévios a respeito da formação do leitor, também observados por Ceccantini (2005, p.50), tais como: nossas crianças e jovens não leem livros longos, com letras miúdas e sem ilustrações; o jovem não suporta descrições detalhadas; o fantástico interessa somente aos pequeninos; o mercado de produção juvenil publica preferencialmente textos de temática realista; o público infantil e juvenil prefere obras de estrutura bem simples e linear; e os livros juvenis não são comprados de forma espontânea em livrarias, antes a partir das solicitações do espaço escolar. Como esses livros não passam por livrarias, também deixam de constar em listas de “Os mais vendidos”. Justamente por isso, raramente seus autores são identificados, menos ainda reconhecidos como celebridades globalizadas. Essas detecções também aparecem no discurso dos alunos leitores, em 1998, e puderam ser observadas, por meio de questionário sobre suas escolhas de textos para leitura. Contudo, esses conceitos prévios, da década de 1990, a respeito da produção literária eleita pelos jovens, estavam prestes a ser revistos. (2009, p.114).

Essa área de estudos é recente no Brasil, somente nas últimas duas ou três décadas houve uma preocupação da ciência literária em se dedicar à pesquisa da

literatura mais voltada para crianças e jovens. Há ainda uma necessidade de estudos que se empenhem em sistematizar as tendências desse campo, realizando uma pesquisa sobre a produção contemporânea. É neste sentido que João Luís Cardoso Tápías Ceccantini afirma:

Num país em que sequer a produção contemporânea da “outra literatura” consegue ser razoavelmente assimilada e deglutida pelo meio acadêmico, o que tem sido feito em termos da pesquisa voltada para os enormes números, dígitos, cifras que envolvem o universo da literatura infanto-juvenil contemporânea deixa ainda muito a desejar. Faltam: obras de referência de toda sorte – biografias, dicionários, antologias, entre outros; estudos monográficos sobre um determinado autor ou uma determinada obra, dos mais simples, aos mais complexos, que procurem integrar ambos os aspectos na análise; pesquisas mais generalistas, que deem conta de questões teóricas representativas para a literatura infanto-juvenil brasileira; estudos panorâmicos, considerando conjuntos de autores e obras, empenhados em apontar tendências estéticas, ideológicas etc.; estudos voltados para a recepção da literatura infanto-juvenil em contexto escolar; isto, para citar de modo genérico algumas entre outras lacunas. (2000, p. 20-21).

Além do mercado no qual a literatura assume relevância, sua presença também se efetiva no Ensino Médio cujo currículo é regulamentado através da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A área em que a literatura se insere – Linguagens e suas Tecnologias – contempla Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa, ou seja, ela não vem configurada especificamente e sim como um campo da segmentação do componente Língua Portuguesa. A disciplina de Língua Portuguesa, por sua vez, vem articulada aos campos de atuação social, tendo uma nova linha demarcada pela Base, como campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. São esses campos os geradores das ações subsequentes, o que marca uma inovação na concepção e no fluxo das diretrizes educacionais.

Em sua apresentação inicial do campo artístico-literário, no qual o ensino de literatura se inclui, a BNCC apresenta como indicativo de percurso uma perspectiva generalista: [...] busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral (BRASIL, 2018, p. 495). Através dessa apresentação, o documento deixa explícito que a literatura é uma arte entre outras, por isso deve ser estudada em diálogo com as práticas de linguagem, das quais não se dissocia. Essa posição acompanha uma mudança substancial nos modos de apreensão do literário, compreendido agora como extensão de um discurso social ‘moderno’, que concebe o uso democratizado da leitura, livre de diretrizes formativas e exercida sobre

todo tipo de textos (COLOMER, 2007, p. 23). Assim, há uma equalização entre os textos, sendo o literário uma das expressões entre outras.

Após colocar a literatura como prática social, a BNCC dá continuidade a uma série de objetivos que, contraditoriamente, nem sempre se articulam de maneira coerente. Parece ter havido uma tentativa de contemplar todas as vertentes e não fazer opções bem específicas e direcionadas:

Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas.

A escrita literária, por sua vez, ainda que não seja o foco central do componente de Língua Portuguesa, também se mostra rica em possibilidades expressivas. Já exercitada no Ensino Fundamental, pode ser ampliada e aprofundada no Ensino Médio, aproveitando o interesse de muitos jovens por manifestações esteticamente organizadas comuns às culturas juvenis (BRASIL, 2018, p.495).

Segundo a pesquisadora Sarah Ipiranga, temos de forma simultânea duas tendências no ensino de literatura

Percebe-se, claramente, que duas tendências buscam se equilibrar: tradição e inovação, disciplina e fruição, clássicos e best-sellers, antigos e novos. O tom mais forte, no entanto, que está presente nos outros campos de forma ainda mais enfática, é a sintonia com as culturas juvenis, centro de atuação do Ensino Médio. Por conta disso, a BNCC procura recuperar a vivacidade dos jovens e sua motivação com a inclusão de práticas específicas da juventude, seus códigos e projeções de vida. A expressão dessa inclusão está no investimento em uma atualização dos modelos de difusão literária (vlogs, sites, páginas virtuais etc.) e do aproveitamento disso para a construção de uma compreensão mais ampliada e democrática da arte e da participação do aluno em tal constructo. (2020, p.109).

O fato é que o cânone literário usualmente tem servido como base da disciplina de literatura, assim como estudo da história da literatura e as respectivas escolas literárias, e, com isso, verifica-se uma ênfase na sedimentação da sua leitura: “[...] ampliar o repertório de clássicos brasileiros e estrangeiros com obras mais complexas que representem desafio para os estudantes do ponto de vista dos códigos linguísticos, éticos e estéticos” (BRASIL, 2018, p.514). Isso, inicialmente, parece destoar do tom mais democrático e aberto a outras modalidades de gêneros das proposições do campo

artístico-literário. No entanto, o contrapeso da suposta falta de leitura dos jovens, cuja visualização estaria nos péssimos indicativos de avaliação de capacidade leitora (PISA, por exemplo), exigiu do documento um enfrentamento mais direto.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 32-34) preveem que

o aluno do ensino médio, ao longo de sua formação em Língua Portuguesa, deva ser capaz de:

- conviver com situações de produção e leitura de textos atualizados em diferentes suportes e sistemas de linguagem que lhe permitam conhecer a multiplicidade de linguagens que ambientam as práticas de letramento multissemiótico em emergência em nossa sociedade;

- conviver com situações de produção escrita, oral e imagética, de leitura e de escuta, que lhe propiciem uma inserção em práticas de linguagem em que são colocados em funcionamento textos que exigem da parte do aluno conhecimentos distintos daqueles usados em situações de interação informais (linguística, textual e pragmática) por meio das quais se procure assegurar a autonomia do texto em relação ao contexto de situação imediato;

- construir habilidades e conhecimentos que o capacitem a refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática;

- ter acesso a práticas de leitura do domínio literário, que lhe permita estabelecer diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Ou seja, a leitura deve dar-se em situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos.

Com isso, as Orientações indicam a necessidade de os professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio manterem-se em “[...] permanente e contínua formação científica e pedagógica” (BRASIL, 2006, p.44), pois só assim o professor terá uma visão interdisciplinar, compreendendo que a língua deve ser trabalhada em diversos aspectos, ou seja, nas abordagens linguística, cognitiva, discursiva, interativa, pragmática, sociológica e filosófica.

No que se refere à avaliação da leitura no Ensino Médio, os itens utilizados para avaliar as competências e as habilidades referentes à disciplina no Ensino Médio contemplam seis tópicos, constantes na Matriz de Referência do SAEB: procedimentos de leitura; implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto; relação entre textos; coerência e coesão no processamento de textos; relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido; e variação linguística. O foco na leitura é primordial no processo de elaboração dos itens que constituem a avaliação de Língua Portuguesa no SAEB (BRASIL, 2005a – 2012b). Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de o professor de Língua Portuguesa focar sua práxis no trabalho com

textos, em razão da importância da leitura para o desenvolvimento das competências e das habilidades da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, e de outras áreas do conhecimento, contribuindo com o exercício da cidadania.

Com base nos resultados dos exames avaliativos do Ensino Médio, tem-se observado que a inserção desses jovens no âmbito escolar não garante que se formem como leitores críticos, como mostram os resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, organizado por Zoara Failla (2016). Essa pesquisa, realizada pelo Instituto Paulo Montenegro em 2014 e 2015, sobre o analfabetismo funcional mostra que o percentual referente à população alfabetizada passou de 61% para 73% num período de dez anos. Porém, somente um quarto dos brasileiros tem o domínio integral da habilidade leitora, da escrita e da matemática. Ou seja, por mais que o percentual tenha crescido, não garantiu a formação integral dos indivíduos; aspecto essencial para a inserção na sociedade letrada.

Esse mesmo estudo divulgou (FAILLA, 2016) o gradual afastamento do brasileiro da leitura literária. Pelos depoimentos dos 5.012 entrevistados, pode-se notar que poucos cidadãos frequentam habitualmente as bibliotecas, sendo as mais visitadas as das escolas e universidades. Do total de entrevistados, — “[...] 66% disseram que não frequentam a biblioteca, 14% frequentam raramente, 15% às vezes e apenas 5% responderam que sempre frequentam a biblioteca. Dos que frequentam, 60% utilizam as bibliotecas escolares e universitárias e 29% as públicas”. Justifica-se, então, — “[...] apostar no aumento do número de leitores a partir de um tripé essencial formado pela família, pelo Estado e pela sociedade civil” (FAILLA, 2016, p.6).

Na prática, no entanto, enfrentar a leitura de clássicos, como *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, *Macunaima*, de Mário de Andrade, *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, entre outros, pode ser um problema para os jovens, devido às dificuldades com a linguagem ou longas descrições e/ou digressões, que encontram na leitura desses textos:

O texto literário, objeto de zelo e do culto, razão de ser do templo, é objeto de um nem sempre discreto, mas sempre incômodo, desinteresse e enfado dos fiéis [...] Talvez venha desse desencontro de expectativas que a linguagem pela qual se costuma falar do ensino de literatura destile o amargor e o desencanto de prestação de contas, deveres, tarefas e obrigações. (LAJOLO, 2000, p.12).

Paralelamente ao conhecimento de nossa história literária, existe um tipo de literatura que, tanto na forma quanto no conteúdo, pode alcançar mais facilmente os alunos desse período. É a chamada literatura juvenil. Esta literatura pode atuar como instrumento fundamental para incentivar a leitura entre os jovens, pois além de permitir um exercício lúdico, envolve também um componente didático, pois favorece o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Ou seja, uma educação literária, e não um ensino de literatura, porque influencia a vida dos estudantes, mostrando-lhes conflitos juvenis e como resolvê-los.

A literatura juvenil possui este epíteto não apenas porque fala do universo e interesse de seu público, mas porque o atinge, alcançando – se a obra tiver qualidade suficiente – a identificação deste com personagens literários (COSSON, 2012). Esse processo de identificação ocorre, por meio de um diálogo inteligente entre o leitor e o livro. Dessa maneira, o prazer estético está ligado aos assuntos tematizados no texto juvenil, por sua vez, tratados com veracidade, rigor e qualidade. Conforme Rildo Cosson:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. (2012, p. 17).

Assim, nessa produção literária juvenil todos os temas são dignos de fazer parte do patrimônio literário, desde que sejam tratados pelo viés da esteticidade. A literatura juvenil não existe para substituir os grandes clássicos, justamente, por ser literatura, essa produção literária desperta o gosto pela leitura entre os jovens, despertando-os para a dialogia entre textos contemporâneos e canônicos, para uma visada crítica sobre as relações humanas em sociedade, motivando-os inclusive a conhecer outros textos e também os clássicos.

No ano de 2000, João Luís Cardoso Tápias Ceccantini defende a tese *Uma estética da formação: vinte anos de literatura juvenil brasileira premiada (1978-1997)*, estudo pioneiro de fôlego sobre a questão. Em seu trabalho, o estudioso levanta e interpreta “[...] obras de autores nacionais” (CECCANTINI, 2000, p.26), lançadas no mercado ao longo da década de 1980 e início da de 1990 sob a rubrica literatura juvenil.

Conclui-se, pelos estudos, que houve significativa alteração no quadro da produção infantil e juvenil, no período entre 1955 e 1975:

[...] até onde se pôde pesquisar, para o caso exclusivo e específico do que se convencionou chamar literatura juvenil, a sondagem da esteticidade de um conjunto significativo de obras produzidas no período ainda não havia sido realizada de forma mais sistemática e rigorosa. Nesse caso particular da literatura juvenil, somente depois de toda a análise realizada ao longo desta pesquisa parece ser possível afirmar com segurança que, se a literatura juvenil brasileira comungou duas décadas atrás do caráter pedagogizante [...], hoje existe um conjunto de obras significativo em que isso não ocorre, afirmando a autonomia do subgênero (CECCANTINI, 2000, p.433).

Na atualidade, a produção juvenil possui características que se aproximam da produção para adultos em temas e propostas. Além disso, apropria-se de recursos estéticos sofisticados, apresentando obras ricas e atraentes que rompem barreiras etárias.

No próximo tópico trataremos da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999). Justifica-se essa abordagem, tendo em vista que este é o aporte teórico que tanto norteia a análise da obra *Minha vida de menina*, de Helena Morley (2016), tomada como objeto de estudo nesta dissertação, quanto de sua recepção com alunos do Ensino Médio. A Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999) interessa nesta dissertação, pois percebe o leitor como principal elo do processo literário: “O leitor converte-se numa peça essencial da obra, que só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação” (ZILBERMAN, 1989, p.15).

2. Estética da Recepção e do Efeito

A teoria da Estética da Recepção começa a surgir em 1967, a partir da aula inaugural de Hans Robert Jauss na Universidade de Konstanz com a palestra: "O que é e com que fim se estuda história da literatura? Nesse momento, os primeiros passos rumo a uma nova perspectiva em relação aos estudos da história da literatura e da teoria literária são dados. Jauss, quanto à história da literatura, traça panorama desfavorável já nos primeiros parágrafos de seu texto:

A história da literatura vem, em nossa época, se fazendo cada vez mais mal-afamada — e, aliás, não de forma imerecida. Nos últimos 150 anos, a história dessa venerável disciplina tem inequivocamente trilhado o caminho da decadência constante. [...] Como matéria obrigatória do currículo do ensino secundário, ela já quase desapareceu na Alemanha. No mais, histórias da literatura podem ainda ser encontradas, quando muito, nas estantes de

livros da burguesia instruída, burguesia esta que, na falta de um dicionário de literatura mais apropriado, as consultas principalmente para solucionar charadas literárias.

Nos cursos oferecidos nas universidades, a história da literatura está visivelmente desaparecendo (1994, p. 5-6).

Jauss defende que as histórias da literatura sempre acabam limitando o aspecto histórico ao restringir-se à cronologia, pois, para ele, a qualidade e o valor de uma obra literária não podem ser medidos ou apreciados por condições históricas ou biográficas, nem pelo lugar que ela ocupa na construção de um gênero, já que a qualidade e a categoria estética de um texto vêm “dos critérios de recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade” (1994, p. 7). Ou seja, além de medir o grau artístico de um texto em decorrência dos efeitos que opera em seus leitores, o teórico propõe uma nova abordagem da historiografia literária, também postulada pelo aspecto recepcional. Sua proposta converge para a observação de aspectos sincrônicos e diacrônicos do texto e ainda relaciona a literatura com o processo de construção da experiência de vida do leitor.

Nessa proposta, a obra literária deixa de ser um produto pronto e acabado e passa a ter o poder de ser (re)construída quantas vezes forem necessárias, conforme desejo do leitor, respeitando seu tempo e espaço. Nesse processo, a leitura idealizada pelo autor, nem sempre será correspondida, dependendo do posicionamento do leitor. Jauss (1994) ressalta que a obra literária vai se transformando, criando rumos, conforme a leitura em cada época. Isso cabe principalmente aos clássicos da literatura que transbordam de tempo em tempo, mantendo-se vivos na sociedade.

A palavra recepção, que é chave dentro do trabalho de Jauss (1994), é definida por ele como o momento de fusão entre aquilo que está presente na estrutura do texto ao que é recepcionado pelo leitor, com isso criando um horizonte de expectativas. Sendo assim, levar em conta a recepção é considerar o meio tanto no ato da criação, da produção quanto no ato na leitura da obra, ou seja, é um processo de interação do leitor com a obra. O teórico expõe a sua proposta por meio da criação de sete teses, nas quais irá fundamentar esse seu novo método.

Na primeira tese, Jauss propõe como primeiro passo para a renovação das histórias da literatura repensar o papel que o historiador assume, privilegiando sua primeira função quando tenciona escrever: o papel do leitor. Toda a essência da Estética da Recepção baseia-se, principalmente, nesta figura que ficou posta de lado em outras

teorias. Segundo Jauss (1994, p.24), uma obra “não repousa numa conexão de ‘fatos literários’, estabelecida *post factum*, mas no experimentar dinâmico da obra literária por parte de seus autores.” De nada adianta uma obra literária sem a prática da leitura.

Já a segunda tese de Jauss diz respeito à experiência estética do leitor. Esta pode ser descrita como o resultado da interação do leitor com a obra. Ao indicar o leitor e a recepção como principal foco a ser analisado, Jauss inverte o processo de análise da obra artística, normalmente feita através do autor e de sua produção, considerando que o leitor preenche, de maneira singular, a leitura de um mesmo texto, pois para ele uma obra literária contém “avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bem definida” (1994, p.28).

A terceira tese preconiza que o texto pode satisfazer o horizonte de expectativas do leitor ou provocar o estranhamento e o rompimento desse horizonte, em maior ou menor grau, levando-o a uma nova percepção da realidade. A distância entre as expectativas do leitor e sua realização é denominada por Jauss de “distância estética” e determina “o caráter artístico de uma obra literária” (1994, p. 31). Com base nessa teoria, quanto mais a obra estiver próxima desse horizonte do leitor, maior o seu valor estético.

Na quarta tese temos um desdobramento da terceira, pois se propõe a examinar as relações atuais do texto com a época de sua publicação, analisando qual era o horizonte de expectativas do leitor de então e as quais são as necessidades desse público que a obra atendeu, defendendo a necessidade da reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado.

Verificamos, então, que o modelo proposto por Jauss “liberta” a literatura do confinamento das obras de um determinado período. O que não nega a concepção de que a produção literária guarda um diálogo com a sociedade, proporcionando uma reflexão sobre o contexto em que estão inseridas, “a verdade que a literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre” (CANDIDO, 2000, p. 19).

Temos na quinta tese o aspecto diacrônico, que diz respeito à recepção da obra literária ao longo do tempo, e deve ser analisado não apenas no momento da leitura, mas por meio do diálogo estabelecido entre as leituras anteriores, o que evidencia a atemporalidade da obra literária. De acordo com Jauss (1994), muitas vezes, uma obra

literária acaba não sendo compreendida no primeiro momento de sua publicação, necessitando de um tempo maior para sua receptividade, para sua compreensão. O movimento contrário pode acontecer também, visto as diferenças temporal e social de cada espaço e época.

A sexta tese, por sua vez, apresenta a discordância de Jauss sobre a homogeneização da narrativa do historiador. Para ele, a história da literatura deve considerar as semelhanças, diferenças, inter-relações e coexistências presentes num dado período pertencente ao mesmo corte sincrônico. De acordo com Zappone:

Para Jauss, a historicidade da literatura se revela exatamente nos pontos de intersecção entre diacronia e sincronia. Uma dimensão efetivamente histórica de literatura deve levar em conta as sucessivas recepções de um texto (aspecto diacrônico), mas relacionar essas recepções ao longo da história à recepção da obra num dado momento (recepção inicial). Relacioná-la ao seu momento significaria, conforme Jauss (1994, p.48) ‘reconstruir o horizonte de expectativa a obra é recebida como atual ou inatual, como em consonância com a moda, como ultrapassada ou perene’. (2004, p. 161).

A sincronia, no entender de Jauss (1994), é fator importante para a compreensão de um aspecto específico da historiografia da literatura, pois, ao comparar-se obras de um mesmo período histórico, demonstra-se a “evolução literária” que prioriza um gênero em relação a outros contemporâneos.

Por fim, na sétima tese de Jauss (1994), temos a relação entre literatura e vida, que dá a literatura uma função social em sua criação, pois, devido ao seu caráter emancipador, abre novos caminhos para o leitor no âmbito da experiência estética. O fato de o leitor ser capaz, por meio da literatura, de visualizar aspectos de sua prática cotidiana de modo diferenciado é justamente o que provoca a experiência estética, pois “a função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativas de sua vida prática”. (JAUSS, 1994, p. 50).

A experiência estética da literatura surgiria da possibilidade de nela se visualizar a prática cotidiana de modo diferenciado. Ideia também destacada por Candido (2000), o qual afirma que, na medida em que a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pressupõe o jogo permanente de relações entre obra, autor e público, formando uma tríade indissolúvel. Isso corrobora com o defendido por Jauss (1994) que a literatura seja pensada não apenas em termos de seus efeitos estéticos, mas também efeitos éticos, sociais, psicológicos que possa suscitar. Além disso, para Jauss (1994), a

experiência estética abre as possibilidades de emancipação do leitor na medida em que compreende três funções, relacionáveis entre si, apesar de serem distintas: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*.

A *poiesis* está ligada ao prazer advindo do processo de sentir-se coautor da obra literária; o prazer da *poiesis*, que atinge diretamente o autor, pois está relacionado à criação ficcional/literária, isto é, de um mundo próprio, propiciado pela arte. Todavia, essa sensação de prazer da *poiesis* não se restringe ao autor, pois, ao ler, interpretar, mesmo na posição de receptor, como não lê passivamente, o leitor atribui sentidos, participa da atividade criadora (deixa de ser receptor e torna-se interlocutor). A obra de arte só se realiza na atividade de leitura, pois quem atribui sentido à obra é o leitor; este não se limita a decodificar o texto de literatura, envolve-se de maneira criativa, imagina os fatos, preenche lacunas, dá a sua própria versão (interpretação) à obra; em alguma medida, ajuda a criá-la a cada instante da leitura. É o prazer ante a criação.

Já a *aisthesis*, conforme Jauss, consiste no “prazer estético advindo de uma nova percepção da realidade proporcionado pelo conhecimento adquirido por meio da criação literária” (1979, p. 81) e está ligada diretamente ao leitor/receptor. Esse prazer causado em primeiro nível pela recepção está relacionado com o despertar de sensibilidade na percepção desse mundo criado pela obra literária, que leva o leitor a sair do mundo “real” e entrar no mundo ficcional; isso se dá, segundo Jauss (1979, p.81), por conta do reconhecimento desse “mundo imitado” (que imita - mimesis/ isto é, representa – o mundo real); esse processo atinge a necessidade de satisfação.

Na *katharsis*, de acordo com Jauss, “o prazer é proveniente da recepção e ocasiona tanto a liberação, quanto a transformação das convicções do leitor, mobilizando-o para novas maneiras de pensar e agir sobre o mundo” (1979 p.81). Além do prazer mais imediato, a obra literária causa uma espécie de purificação, catarse, no leitor, por conta da identificação das emoções/sentidos/realidades presente na obra que fazem com que ele (leitor) atinja um nível de entendimento/conhecimento do mundo, de si e do ser humano diferente daquilo que tinha antes da experiência estética.

Logo, a experiência da leitura da obra literária causa uma transformação no indivíduo que, atingido nas suas emoções, sensibilidade, conhecimentos, não é mais o mesmo do “antes da leitura”; essa tal transformação, pois, lhe faz ver/perceber/sentir coisas que antes não via/percebia/sentia. Portanto, enriquece esse ser/sujeito leitor, sendo-lhe, pois, gratificante e proveitoso.

A Teoria da Estética da Recepção foi complementada com os estudos de Wolfgang Iser, que elaborou a “Teoria do Efeito”, a qual busca analisar, por meio da leitura, o efeito (estético) da obra literária no leitor, obrigando-o a diferenciar suas próprias atitudes. A proposta de Iser (1996) enfoca a experiência da leitura de textos literários, a fim de elevar a consciência do leitor e reafirmar seu papel como investigador de significados. Com isso, o texto passa a ser visto como um dispositivo a partir do qual o leitor constrói suas representações, por meio de suas atividades imaginativas e perceptivas.

Uma das principais premissas teóricas de Iser (1996) é o leitor implícito, entendido como uma estrutura textual que oferece “pistas” sobre a condução da leitura. Tal leitor só existe na medida em que o texto determina sua existência e as experiências processadas, no ato da leitura, são transferências das estruturas imanentes ao texto. A partir dessa concepção, o leitor passa a ser percebido como uma estrutura textual (leitor implícito) e como ato estruturado (a leitura real).

Como não é considerado num plano real, o leitor implícito emerge das estruturas textuais, na medida em que estas reivindicam sua participação. Assim, a criação literária, através de sua organização textual, antecipa os efeitos previstos sobre o leitor; porém, os princípios de seleção que possibilitam a atualização do texto são particulares a cada leitor. As perspectivas do texto visam um ponto de referência, assumindo caráter instrutivo, todavia, “o ponto comum de referências, no entanto, não é dado enquanto tal e deve ser por isso imaginado. É nesse ponto que o papel do leitor, delineado na estrutura do texto, ganha seu caráter efetivo” (ISER, 1996, p.75).

A teoria proposta por Iser (1996) abarca algumas concepções dos formalistas, no que diz respeito à valorização do texto enquanto estrutura textual e à noção de “desfamiliarização” ou “estranhamento”. O estranhamento ocorre porque a literatura, ao apresentar os fatos da vida, força a uma consciência e revisão de expectativas; obra literária “desconfirma nossos hábitos rotineiros de percepção e com isso nos força a reconhecê-los, pela primeira vez, como realmente são” (EAGLETON, 1997, p. 108).

Mais especificamente, o texto literário, ao “desconstruir” o que é familiar, desperta o leitor para as normas que estabelecem essa normalidade, fazendo com que, a partir da observação e contraste, ele passe a ter consciência crítica da sua realidade. “À medida que o texto evidencia um aspecto deficitário do sistema, ele oferece uma possível compreensão do funcionamento do sistema” (ISER, 1996, p.139). Assim, a

literatura situa o leitor em seu momento histórico, pois, possibilita-lhe, por meio da leitura, distanciar-se de sua realidade e participar das experiências de outros.

Umberto Eco (2012) fala sobre a discussão, em estética, entre “definitude” e “abertura” de uma obra de arte. Para ele, uma obra de arte é:

Um objeto produzido por um autor que organiza uma seção de efeitos comunicativos de modo que cada possível fruidor possa re-compreender (através do jogo de respostas à configuração de efeitos sentida como estímulo pela sensibilidade e pela inteligência) a mencionada obra, a forma originária imaginada pelo autor. (2012, p. 40).

É justamente nesse conceito de obra aberta de Eco (2012) que Iser (1996) situa o leitor, como protagonista principal do processo de leitura e da estrutura de comunicação. Essa estrutura está subjacente aos vazios ou lacunas presentes em um texto que indicam os locais de entrada do leitor no universo ficcional. Assim, um texto supõe necessariamente um receptor que irá preencher esses vazios. O texto possui, então, uma estrutura de apelo que invoca a participação de um indivíduo na feitura e acabamento: é seu leitor implícito.

Conforme Ferreira (2009), a comunicação ocorre quando o leitor implícito, na busca do sentido, da concretude, procura resgatar a coerência do texto interrompida pelos vazios. Para Iser (1996), a leitura é constituída por elementos postos na obra e, ainda, por elementos externos ao texto, que são compostos pela imaginação do leitor e recursos sociais. Nesse processo, um não se sobrepõe ao outro, apenas se completam.

Quanto ao efeito promovido durante o ato da leitura, Iser (1996) destaca que por referir a um texto ficcional, não objetivo, como nos textos científicos, este torna-se um objeto de produção imaginado pelo leitor, não há como se abster desse efeito. Cada qual irá inserir nas lacunas deixadas pelo autor sua experiência de leitura e ainda criar perspectivas acerca do que é narrado, ou seja, cria-se um objeto estético, a partir do imaginado pelo leitor.

Desse modo, o ponto de vista do leitor, faz-se necessário para o real objetivo e existência da obra literária. É importante destacar que esses vazios não podem ser preenchidos pelo próprio sistema, mas somente pelo leitor. Eles representam um dispositivo importante, pois articulam a interação entre texto e leitor (ISER, 1996) e o leitor passa a ser um participante com voz ativa na construção dos sentidos do texto:

[...] o texto é um sistema de combinações e assim deve haver também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios, que assim se oferecem para a ocupação pelo leitor. (ISER, 1996, p. 91).

Quando coloca o leitor como entidade construtora dos sentidos de um texto literário, esse passa a ser visto como uma estrutura lacunar, composta de vazios que, segundo Wolfgang Iser (1996), funcionam como estruturas de comunicação, pois, por meio deles, o leitor poderá escolher qual rumo trilhar e conceber seu próprio entendimento sobre aquilo que lê.

Pautados nas teorias de Jauss (1994) e Iser (1996), alguns pesquisadores passaram a entender o fenômeno literário com base na recepção, mas principalmente nas teses de Jauss, nomeadamente a terceira e a sétima, que tratam da “distância estética” e dos “efeitos na vida dos leitores”, como por exemplo as professoras brasileiras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993), que desenvolveram o Método Recepcional, o qual vem ganhando cada vez mais espaço como metodologia de ensino de literatura em muitas escolas do país e veremos com mais detalhes no próximo tópico.

3. Método Recepcional, de Bordini e Aguiar

Roland Barthes (2002) nos alerta para a existência de dois tipos de texto, não necessariamente excludentes entre si, mas com delimitações verificáveis ao longo do eixo diacrônico da história literária: o texto de prazer e o texto de fruição (também chamado de texto de gozo, em tradução livre do francês *jouissance*).

Para o autor, o texto de prazer é “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura” (BARTHES, 2002, p.21). Já o texto de fruição é “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças” (BARTHES, 2002, p.22). A fruição só teria “possibilidade de aparecer com o novo absoluto, pois só o novo abala a consciência” (BARTHES, 2002, p.54).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, “formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis,

mas, principalmente, em relação ao uso que deles se faz nas práticas de leitura” (2006, p.71). Assim, buscamos compor com este texto um painel múltiplo, no qual se pudesse compreender como a mecânica do sistema educacional e a postura teórico-metodológica (ou a falta delas) se conjugam nos atuais resultados que podemos observar quando se pensa no ensino da literatura. Muito longe de propormos soluções, preferimos afirmar que a literatura está descaracterizada e seu ensino, emperrado.

O professor Hércules Tolêdo Corrêa, em seu artigo *Algumas reflexões sobre práticas acadêmicas de leitura e escrita*, faz a seguinte observação sobre a prática de leitura e interpretação de textos em sala de aula:

Embora as pesquisas na área da leitura já tenham apresentado modelos bastante complexos, ainda hoje é comum encontrarem-se em livros didáticos exercícios e tarefas que demonstram uma concepção meramente mecânica da leitura, como as perguntas de *interpretação do texto* em que se exige, no máximo, a decodificação de palavras. (2006, p.7).

Desse modo, a proposta de oferecer aos professores novas metodologias para o trabalho com leitura e interpretação textual no contexto escolar faz-se cada vez mais necessária para uma mudança nesse cenário.

Baseadas nos pressupostos dos vários pesquisadores, que a partir de 1960 passaram a entender o fenômeno literário com base na recepção, mas principalmente nas teses de Jauss, nomeadamente a terceira e a sétima, que tratam da “distância estética” e dos “efeitos na vida dos leitores”, as professoras brasileiras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar (1993) conceberam o Método Recepcional, como metodologia de ensino de literatura. Esse Método foi elaborado a partir de um trabalho de pesquisa sobre as condições e os problemas do ensino de literatura na educação básica no estado do Rio Grande do Sul. A pesquisa foi realizada na década de 1980, pelo Centro de Pesquisas Literárias da Pontifícia Universidade Católica – CPL/PUCRS, resultando na obra *Literatura: a formação do leitor – Alternativas metodológicas*, cuja primeira edição foi publicada em 1988.

O aporte teórico desse Método está nos estudos da Estética da Recepção e do Efeito, que valoriza o papel do leitor como parte do processo de construção da obra. Seguindo essa teoria, a atividade de leitura leva o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais, desconstruindo a ideia de uma leitura única,

uma vez que o fato de existirem diferentes leitores possibilita a existência de leituras diversas. Segundo Bordini e Aguiar:

O método recepcional é estranho à escola brasileira, em que a preocupação com o ponto de vista do leitor não é parte da tradição. Via de regra, os estudos literários nela tem se dedicado à exploração de textos e de sua contextualização espaço-temporal, num eixo positivista. O relativismo de interpretação e, portanto, de leitura não é tópico de consideração no âmbito acadêmico, o que se explica pela tendência ao autoritarismo da própria cultura brasileira, que endeusa seus expoentes, temerosa de expô-los à crítica. (1993, p. 81).

Trata-se, então, de um Método inovador para o ensino da literatura nos moldes praticados convencionalmente em nossas escolas, pois coloca o leitor como principal ator do processo, bem como seu conhecimento prévio e horizonte de expectativas, além de exigir do professor uma mudança em sua prática pedagógica para poder fazer uso dessa bagagem do aluno e promover a ruptura, o questionamento e a ampliação desse horizonte.

Conforme concebido por Bordini e Aguiar (1993), essa metodologia de abordagem do texto apresenta os seguintes objetivos:

- a) efetuar leituras compreensivas e críticas;
- b) ser receptivo a novos textos e a leitura de outrem;
- c) questionar as leituras efetuadas em relação ao seu próprio horizonte cultural;
- d) transformar os próprios horizontes de expectativas, bem como os do professor, da escola, da comunidade familiar e social.

Ao explicitar tais objetivos, fica claro o quanto a proposta entende a literatura como agente emancipador e sabe-se que alcançá-los demanda um trabalho bem estruturado, orgânico e contínuo em sala de aula. O Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993) alicerça-se em uma noção cíclica que permite, após o término de um projeto, que se retome a primeira etapa, em uma espiral contínua, sempre ampliando os horizontes de expectativas de nossos alunos (e os nossos!).

As autoras dividem o trabalho de aplicação de um projeto em cinco etapas:

1. determinação do horizonte de expectativas;
2. atendimento do horizonte de expectativas;
3. ruptura do horizonte de expectativas;
4. questionamento do horizonte de expectativas;
5. ampliação do horizonte de expectativas.

A primeira etapa consiste em conhecer a realidade social e cultural dos alunos com a finalidade de detectar seus interesses por leitura, bem como os temas favoritos, por meio de questionários e outros métodos de sondagem.

Na segunda etapa, voltada ao atendimento do horizonte de expectativas dos alunos, oferecemos textos próximos de seu universo de leituras, conforme pesquisa realizada na etapa anterior.

Com a finalidade de assegurar a ruptura do horizonte de expectativas, colocamos em debate que nem sempre determinada leitura é o que se espera. Para que haja ruptura, é importante que o professor trabalhe com obras que, partindo das experiências de leitura dos alunos, aprofundem seus conhecimentos, permitindo que se distanciem do senso comum e, pela revisão de hipóteses, ampliem seus horizontes de expectativas, consequentemente, compreendendo o fato estético.

Nesse momento, o leitor tenta encaixar o texto literário dentro de seu horizonte de valores, porém, a obra pode “confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o percebe, o julga por tudo que já conhece e aceita” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.87). A perturbação/afastamento pode se dar de diferentes maneiras: pode, por exemplo, proporcionar uma ampliação do conhecimento do ponto de vista estético/linguístico, ao se apresentar um texto com aspectos de construção que os alunos ainda não conhecem, ou pode proporcionar a ampliação pela apresentação de um gênero que não conheçam ou ainda, pela discussão mais aprofundada de algum tema sobre o qual a opinião do aluno esteja atrelada ao senso comum.

O quarto momento é o de levar o aluno a questionar seu horizonte de expectativa, ou seja, apurar em que pontos dos temas trabalhados na obra houve mudança em conceitos e conhecimentos prévios sobre os principais assuntos abordados. É um momento de reflexão sobre as dificuldades encontradas na leitura e de que forma as superar vai levar os alunos a ampliarem seus horizontes.

A quinta etapa do Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993) leva à ampliação do horizonte de expectativas. Aqui todas as etapas do trabalho são revistas para ser possível fazer uma reflexão para mensurar o quanto houve de ampliação dos conhecimentos prévios, tanto da obra trabalhada quanto dos assuntos que ela aborda.

Com a finalidade de obter uma aplicação prática do Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), no terceiro capítulo desta dissertação será detalhada como

foi a realização de uma Oficina de Literatura, com alunos do segundo e do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Técnica Estadual de Cerquilho.

No próximo capítulo, refletiremos sobre a fortuna crítica da obra *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley (2016), considerando-a no campo da literatura juvenil de autoria feminina, pertencente ao gênero diário. Também, apresentamos uma análise dessa obra (MORLEY, 2016), a partir do aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), por meio da qual expomos suas potencialidades na formação do leitor estético (ECO, 2003).

A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA

Capítulo II

1. Fortuna crítica sobre a obra de Morley

Em levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes⁶, detectamos os seguintes trabalhos sobre a obra *Minha vida de menina*, de Helena Morley (2016), especificamente associados à área de Letras, mais propriamente, à de Literatura:

1. SILVESTRE, Penha Lucilda de Souza. **DIÁRIO DE UMA VIDA DE MENINA: cinema e literatura no Brasil (representações da personagem feminina)**' 01/07/2011 438 f. Doutorado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ASSIS, Assis Biblioteca Depositária: ASSIS-SP.
2. VASCONCELOS, Maria Aurilene de. **Artimanhas no discurso de Helena Morley**' 01/04/2004 190 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central de Humanidades.
3. REIS, Daiane. **Helena Morley: personagem plural**. 25/06/2013 108 f. Mestrado em LITERATURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU – UFSC.
4. JOVIANO, Lúcia Helena da Silva. **Escrita e Subjetividade Feminina: um Mundo de Papel e Tinta no Diário de Helena Morley**'. 01/05/2008 100 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA, JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: Esdeva. Disponível para leitura: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/14635989/lucia-helena-da-silva-joviano-escrita-e-subjetividade-feminina-ces-jf>
5. RECCHIA, Cristal. **Perspectivas femininas em Helena Morley e Lygia Fagundes Telles: Minha vida de menina e As meninas** 01/08/2008 98 f. Mestrado em ESTUDOS LITERÁRIOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras/Campus de Araraquara.
6. ORSOLIN, Silvana Capelari. **UM OLHAR PELO BURACO DA FECHADURA: as personagens femininas oitocentistas no diário Minha Vida de**

⁶ Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 30 maio 2020.

Menina, de Helena Morley. 27/03/2018 126 f. Mestrado em Estudos Literários
Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA,
Uberlândia Biblioteca Depositária: REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFU.
7. MOIZÉS, Sandra Maria Ferreira. **O discurso memorialístico do processo enunciativo à organização textual em MINHA VIDA DE MENINA, de Helena Morley.** 01/05/2003 167 f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas.

Associamos esses trabalhos a textos de críticos literários reconhecidos, bem como a artigos diversos, na tentativa de obtermos uma síntese a respeito da percepção dos estudiosos sobre a obra de Morley (2016). Iniciamos, então, nossa análise da fortuna crítica da obra *Minha vida de menina* (2016), por meio da própria nota introdutória do livro, a qual explica como surgiu o diário:

Em pequena meu pai me fez tomar o hábito de escrever o que sucedia comigo. Na Escola Normal o Professor de Português exigia das alunas uma composição quase diária, que chamávamos ‘redação’ e que podia ser, à nossa escolha, uma descrição, ou carta ou narração do que se dava com cada uma. Eu achava mais fácil escrever o que se passava em torno de mim e entre a nossa família, muito numerosa. Esses escritos que enchem muitos cadernos e folhas avulsas, andaram anos e anos guardados, esquecidos. Ultimamente pus-me a revê-los e ordená-los para os meus, principalmente para minhas netas. Nasceu daí a ideia, com que me conformei, de um livro que mostrasse às meninas de hoje a diferença entre a vida atual e a existência simples que levávamos naquela época [...] Nesses escritos nenhuma alteração foi feita, além de pequenas correções e substituições de alguns nomes, poucos, por motivos fáceis de compreender. (MORLEY, 2016, p. 13).

Além dessa nota, há um prefácio no livro de autoria de Alexandre Eulálio (2016), no qual ele afirma que o diário deve ser visto como “[...] uma espécie de amplo painel primitivo que minuciosamente, reproduzia o límpido território humano da menina Helena Morley” (In: MORLEY, 2016, p.13). Eulálio observa que os relatos não apresentam idealização seja da província ou das próprias atitudes da menina, aproximando-se da espontaneidade e revelando o caráter anti-heroico da memorialista:

Imaginemos, entretanto, que o livro se tratasse de uma impostura literária, e tivesse sido escrito, digamos pela autora adulta – hipótese que qualquer leitor tem o direito de fazer, pago o preço de capa. Neste caso – dizia em conversa um grande escritor brasileiro, Guimarães Rosa – estaríamos diante de um “caso” ainda mais extraordinário, pois que soubesse,

não existia em nenhuma outra literatura mais pujante exemplo de tão literal reconstrução da infância. (In: MORLEY, 2016 p. 8).

Eulálio apresenta uma tentativa de rebater a crítica sobre o livro de que se trata de relato tardio, da mulher adulta que recorta passagens do diário da menina que um dia foi:

A meio caminho do documento e da ficção, caderno de anotações escrito à margem da literatura, num calmo dia a dia que a adolescência e a província iluminam de modo peculiar, essa história natural de uma menina do interior impôs-se pelas suas claras qualidades. A sensação de frescor que nos comunica cada página do livro, a franqueza imperturbável dos catorze anos da autora, cujo inconformismo sem rótulo resulta do mais autêntico humorismo – displicente, impiedoso, sem cerimônia –, colocam nessas memórias nos antípodas do tom acadêmico e do beletrismo e vêm-nas antes aparentar com literatura picaresca. (In MORLEY, 2016, p. 07).

Por meio desse fragmento, destacamos que Eulálio compreende *Minha vida de menina*, como algo a “meio caminho do documento e da ficção”, como “história”, “memórias” e “literatura picaresca”. Percebemos que as discussões entre os limites ficcionais/não-ficcionais e as relações entre história/memória e literatura autobiográfica avultam na tentativa de classificar uma obra que pertence ao universo da “escrita de si”. Ao fim de seu prefácio, Eulálio não só tenta concluir uma caracterização do livro como deixa também transparecer uma concepção de memória como reprodução ou cópia da realidade:

Seu diário é modesto e de admirável resultado desse trabalho realizado com desfastio. E assim deve ser encarado: uma espécie de amplo painel primitivo que minuciosamente reproduzia o límpido território humano da menina Helena Morley. (In: MORLEY, 2016, p. 11).

Eulálio avalia em um ensaio, intitulado “A história natural de Helena Morley: Minha vida de menina”, recolhido no volume *Livro involuntário: Literatura, História, Matéria & Modernidade* (1993), organizado por Carlos Augusto Calil e Maria Eugênia Boaventura, que a obra de Morley (2016) é um exemplo do gênero diário e, em sua realização, seu relato é inovador:

[...] o diário de Helena Morley, obra por assim dizer insuperável no gênero: o mais colorido e animado diorama da infância tradicional brasileira. Infância de gente arranjada, é claro, a classe média que se empobreceu, mas se liga pelo umbigo aos senhores da terra, e que aí, nesse diorama, se revê com toda nitidez. As vistas sucessivas, alumiadas por aquela luz crua e forte – luz de lampião belga –, acabavam aliás recortando no primeiro plano a silhueta

insinuante da autora, ela que havia contado ficar no escuro, escondida por trás da lanterna mágica. A obra amanheceu clássica, vindo a conquistar, sem alarde algum, o lugar de destaque que lhe cabia nas nossas estantes. (1993, p. 36).

O estudioso ressalta que a obra amanheceu clássica, visto ser perceptível que a autora, além de revelar a sua interioridade, absorve todo o contexto social e político que a circunda, ou seja, há um imbricamento de experiências interiores e exteriores que se fundem e, de certo modo, perde-se a linha que separa o real e o imaginário. Dessa forma, os segredos perdem a especificidade do diário, pois são compartilhados com os leitores; estes se deparam com uma Helena que lança olhares além de seu tempo, às vezes irônica, destemida, corajosa, crítica e inconformada com certas atitudes e situações do cotidiano.

Em seu ensaio (1993), o crítico recupera o olhar de admiração que lançara ao diário da mineira de Diamantina, contextualizando a escrita do livro em um período marcado pela decadência da mineração e pela abolição dos escravos. Assinala que a publicação correspondeu a um tempo de guerra, problemas políticos e quando, no meio literário, havia uma produção em série de biografias, sobretudo romaneadas.

Para Eulálio (1993), embora o diário de Morley (2016) reunisse relatos de uma adolescente desconhecida, seus leitores rapidamente reconheciam a agilidade do olhar observador e arguto da narradora, o que justifica a posição singular que a obra ocupa entre as produções da mesma natureza. O estudioso afirma que se trata de um memorial “[...] de adolescente, mais perto do garrancho apressado do que do exercício de caligrafia, composto sem nenhuma intenção de arte, [e que] graças a Deus resumia, do modo mais direto, certa experiência coletiva, fixada na mesma intimidade” (EULÁLIO, 1993, p.36).

A obra *Minha vida de menina*, de Helena Morley (2016), despertou o interesse da crítica brasileira. Entre eles, temos Roberto Schwarz, que escreveu o ensaio *Dois meninas* (1997), em que trata da narrativa de Morley e faz algumas reflexões sobre a autoria e a escrita do diário. Schwarz dedica o capítulo denominado “Outra Capitu” para analisar a personagem Helena. Nesse ensaio, Schwarz faz referência aos manuscritos originais que, segundo o autor, “[...] haviam sido queimados, e aliás, nunca existiram, pois, a obra na verdade seria o rearranjo de um anedotário familiar – além de estarem a salvo, guardados no baú.” (SCHWARZ, 1997, p. 46). Nota-se, então, que se distancia do posicionamento de Eulálio (1993), percebendo o caráter ficcional da obra. Mas

também deste se aproxima, na introdução de seu ensaio, ao fazer considerações sobre a narrativa:

No prefácio notável que escreveu para ‘Minha vida de menina’, Alexandre Eulálio a certa altura observa que nada impede o leitor de imaginar que a escrita tão espontânea da guria seja obra da autora já adulta, e que se trate de uma impostura literária. (SCHWARZ, 1997, p.45).

Roberto Schwarz também cita Guimarães Rosa, afirmando que, neste caso, o diário seria até mais extraordinário, “[...] pois, que soubesse, não existia em nenhuma outra literatura mais pujante exemplo de tão literal reconstrução da infância.” (SCHWARZ, 1997, p.45). Justamente, reside nessa reconstrução tanto a inovação da obra de Morley (2016), quanto seu caráter documental de um período histórico cultural brasileiro.

Aliás, há uma carta de Guimarães Rosa dirigida à Alice Brant em 15 de julho de 1958:

À ilustre conterrânea e admirável escritora D. Alice Brant, muito e vivamente agradeço o gentil oferecimento de “Minha vida de menina” – que já lera e relera, em outra ocasião, com encantamento e amor, considerando-o como um dos maiores livros brasileiros, dos mais importantes. E em grata e cordial homenagem beija-lhe as mãos o Guimarães Rosa. (BRANT, 2007, p. 32 apud RECCHIA, 2008, p. 28)

Outro escritor que se correspondeu com Alice Brant foi George Bernanos, apontado por Cristal Recchia, em seus estudos críticos: “Georges Bernanos, que, na ocasião do lançamento do diário, estava exilado no Brasil, leu o livro e presenteou muitos amigos com a obra de Morley.” (RECCHIA, 2008, p. 28). E, em carta à autora de *Minha Vida de Menina*, em 30 de maio de 1945, Bernanos afirma:

Prezada Senhora: Muito me emocionou a gentileza de enviardes a mim o vosso livro, pois na verdade acredito que já sabeis quanto o admiro e amo. Escrevestes um desses livros raros em todas as literaturas, livros que nada devem à experiência, ao talento, mas tudo devem ao ingenium, ao gênio, pois não se deve ter medo dessa palavra tantas vezes desviada do seu significado, ao gênio considerado em sua própria fonte, ao gênio da adolescência. É que aí as recordações de uma simples menina de Minas apresentam o mesmo problema que os fulgurantes poemas de Rimbaud. Por mais prodigiosamente diferentes que pareçam aos imbecis, sabemos que essas recordações pertencem à mesma parte misteriosa – mágica – da vida e da arte. É provável que ignoreis o valor do que nos destes. Eu, que o sinto tão profundamente, não saberia defini-lo. Conseguis que nós vejamos e amemos tudo o que vistes e amastes naqueles dias distantes, e cada vez que fecho o vosso livro convenço-me de que o espírito dessa narrativa me escapa. Mas que importa? É bem emocionante que se diga que a menina que fostes, bem como o pequeno universo em que ela viveu, não morrerão nunca. Peço-vos que

aceiteis as minhas homenagens. (BRANT, 2007, p. 31-32 apud RECCHIA, 2008, p. 29).

Em relação à autoria e ao modo como foi escrito o diário, há então muitas dúvidas a serem esclarecidas. Schwarz (1997) afirma que, quando os manuscritos originais estiverem disponíveis, as incertezas em relação à obra talvez se desfaçam. Ele situa a obra de Helena Morley como uma boa literatura, comparando-a com *Dom Casmurro* (1899), de Machado de Assis. Assim, observa:

Minha vida de menina é um dos livros bons da literatura brasileira, e não há quase nada à sua altura em nosso século XIX, se deixarmos de lado Machado de Assis. [...] A despeito das muitas edições e dos grandes elogios que lhe comprovam o sucesso, a sua posição permaneceu secundária, algo assim como o presente certo para encantar estrangeiros curiosos e mocinhas que prometem. (SCHWARZ, 1997, p.47)

Sobre a obra, Schwarz também assinala:

A seu modo, a excelência do livro da Morley confirma o programa machadiano, que à matéria nacional explícita e emblemática preferia o “o sentimento íntimo” do país e do tempo, o famoso brasileirismo interior, “diverso e melhor do que se fora apenas superficial”. O tino da moça para o âmbito das relações e para sua precedência sobre a definição convencional dos termos não para de surpreender. Como a obra de Machado de Assis, os escritos de Helena parecem imunizados contra a grosseria corrente, ou seja, contra a confirmação mental das separações, dos estigmas ligados à persistência – ou à modernização – da matriz colonial. A humanidade perfeita no trato com os espezinhados da vida brasileira deixa boquiaberto o leitor de hoje. A imprevidência absurda, a dependência pessoal abjeta, a cor escura da pele, a gramática errada, os furtos constantes, a superstição, etc. não são lançados à conta exclusiva da outra classe, e melhor, são lembrados ironicamente dentro da própria, deixando sem arrimo ideológico a realidade do desconjuntamento social (1997, p.128-9).

Ainda no ensaio *Duas meninas*, no capítulo “Outra Capitu”, Schwarz relata que a admiração pelo diário de Helena Morley, provavelmente, surgiu por causa da “[...] vivacidade da menina, e pela coleção de anedotas memoráveis da vida familiar da província.” (SCHWARZ, 1997, p.47).

Alexandre Eulálio, na conclusão de suas hipóteses a respeito da obra de Morley, explana que: “[...] os escritos são de Helena Morley, porém foram sabiamente editados pela publicação” (EULÁLIO, 1993, p.43 apud RECCHIA, 2008, p.46-47). Ainda segundo Eulálio: “Não resta senão louvar a leveza da mão experiente que preparou para o prelo os velhos cadernos da mocinha sem deturpar em um nada o caráter genuíno deles.” (EULALIO, 1993, p.43 apud RECCHIA, 2008, p.46).

Na tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação de Estudos Literários da “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho”, campus de Araraquara, defendida por Cristal Recchia em 2008, com o título de “*Perspectivas Femininas em Helena Morley e Lygia Fagundes Telles: Minha Vida de Menina e As Meninas*”, temos um estudo com o objetivo de analisar a construção do “eu” feminino das personagens das duas obras.

Recchia (2008), no segundo capítulo de sua dissertação, intitulado “Fortuna Crítica”, analisa os olhares dos críticos com relação às duas autoras. Referente à Helena Morley, elenca alguns dos mais célebres admiradores de *Minha Vida de Menina*, como: Guimarães Rosa, Manuel Bandeira, Rubem Braga, Fernando Sabino e Carlos Drummond de Andrade, Rachel de Queirós, Gilberto Freyre. A partir dessa organização, temos algumas das visões desses intelectuais sobre a obra: Gilberto Freyre percebe o diário de Morley como uma “[...] história natural da vida da família brasileira” (RECCHIA, 2008, p.28); já Raquel de Queiroz vê o diário como um retrato de Diamantina, escrito a bico de pena, “[...] um caso único da literatura brasileira.” (QUEIROZ *apud* RECCHIA, 2008, p.28). A estudiosa transcreve um trecho de texto de Rubem Braga (1958) sobre o diário, cujo teor vale retomarmos, visto que trata da sensibilidade peculiar, “[...] especial dessa menina, aliada a um jeito natural para escrever, é que permitiu esse milagre de nos trazer até hoje, e para sempre, viva, essa Diamantina de mais de 60 anos atrás. E isso não é arte? E qualquer escritor pode aprender muito aqui e muito tem a invejar com o assunto” (RECCHIA *apud* BRAGA, 2007, p.34).

Em sua dissertação, Recchia ressalta a relevância do diário em possibilitar uma visão panorâmica do ponto de vista histórico e social da cidade de Diamantina, além de, através da força da personalidade de sua protagonista, servir de “[...] generoso quadro do processo de formação da mulher brasileira” (RECCHIA, 2008, p.43). Justifica-se, então que nesta dissertação, tenhamos nos preocupado em refletir sobre a literatura de autoria feminina.

Outro aspecto importante na pesquisa de Cristal Recchia (2008) avulta nas três hipóteses que constrói sobre a elaboração do diário de Helena Morley. Primeiro, observa que Roberto Schwarz questiona as datas apresentadas no diário; segundo, que a autora poderia ter escrito o texto na vida adulta, como sugere Alexandre Eulálio, ponto

de vista contestado por Guimarães Rosa; ou, uma terceira hipótese, que ela teria revisado e melhorado o texto, adequando-o às tendências modernistas.

Posteriormente, Alexandre Eulálio observa a leveza do texto e a eficácia da preparação para o prelo dos velhos cadernos de memória; já a pesquisadora afirma: “Um fato que podemos destacar, neste sentido, é que tudo melhora na vida de Helena de uma hora para outra, e a menina pobre passa a ter uma vida melhor coincidentemente perto do desfecho da obra, final que pode sugerir a mão de um editor” (RECCHIA, 2008, p.46).

Com base nessas hipóteses, a questão colocada por Schwarz (1997) não consegue uma resposta concreta e Recchia (2008), por sua vez, também a mantém em aberto, questionando as implicações e o incômodo da crítica sobre a autoria: “Será que por ter sido escrito por uma mulher supostamente na adolescência? São perguntas ainda sem respostas?” (RECCHIA, 2008, p.48). Sugere, então, a opinião de outros estudiosos e acredita que o diário pode ter “[...] sofrido alterações, sem, contudo, estar distante da escrita adolescente” (RECCHIA, 2008, p.49).

Algum tempo depois, Alexandre Eulálio fez uma revisão de seus argumentos e concluiu que, na verdade, os escritos são de Helena Morley, porém, foram sabiamente editados para publicação; nas palavras de Eulálio: “Não resta senão louvar a leveza da mão experiente que preparou para o prelo os velhos cadernos da mocinha sem deturpar em um nada o caráter genuíno deles” (EULALIO, 1993, p.43).

Na tese de doutorado de Penha Lucilda de Souza Silvestre, denominada *Diário de uma vida de menina: cinema e literatura no Brasil* (representações da personagem feminina), defendida em 2011, na UNESP, campus de Assis, é levantada a fortuna crítica da obra, na qual podemos destacar a referência que o linguista brasileiro Aires da Mata Machado Filho, também natural de Diamantina, faz ao livro de Morley em sua obra *Arraial do Tijuco cidade Diamantina*, no tópico denominado “O tipo diamantinense e as duas faces da cidade”:

Referência encontrável no livro de reminiscências de Helena Morley, pseudônimo de escritora diamantinense, dá notícia das capistranas em 1895. Está nesse volume a seguinte nota elucidativa: “Capistrana – Calçada de grandes lajes, pelo centro das ruas, para evitar aos transeuntes os degraus das calçadas laterais, por ser a cidade acidentada. (1980, p.159).

Silvestre (2011) acrescenta que Machado Filho apenas se apropria da citação da escritora para ilustrar, confirmar e tornar válidas as impressões descritas, visto que o antigo Tijuco garante a existência de uma civilização brasileira e “[...] é por causa dessas cidades patrimoniais que floresce e dura o sentimento de brasilidade” (MACHADO FILHO, 1980, p.156).

A pesquisadora investiga de forma sistemática, fundamentada e cuidadosa a constituição e representação da identidade feminina na obra literária *Minha vida de menina*, de Helena Morley, e em sua adaptação cinematográfica *Vida de menina*, dirigida por Helena Solberg. Para tanto, o trabalho apresenta uma análise social, política e histórica das personagens em momentos distintos: fins do século XIX e início do XX, refletindo sobre sua vitalidade no início do século XXI, com a adaptação fílmica. Em suas análises, Silvestre (2011) revela o caráter de denúncia da obra de Helena Morley quanto às determinações sociais aos papéis femininos em cada época, os quais interferem na construção identitária. A estudiosa, no confronto entre as produções de Morley e Solberg, constituídas em diferentes instâncias artísticas, revela como suas personagens configuram-se emancipadas, pois recebem tratamento apropriado em suas construções que lhes confere densidade psicológica.

Silvestre (2011) reporta, ainda sobre a obra, que a narrativa *Minha vida de menina*, inicialmente, na sua primeira publicação em 1942, era conhecida pelo título *Minha vida de menina: cadernos de uma provinciana nos fins do século XIX*, publicada pela editora José Olympio, no Rio de Janeiro, até a sua sétima edição e, mais adiante, conforme a autora:

Em 1998, o livro passou a ser editado pela Companhia das Letras, de São Paulo, e conhecido como *Minha vida de menina* (diário de Helena Morley). O livro foi lançado nos Estados Unidos e no Canadá, em 1957, na Inglaterra, em 1958, e também na França, Itália e Portugal. O diário obteve repercussão significativa, confirmada pelas traduções, reflexões dos estudos de Alexandre Eulálio, Aires da Mata e Roberto Schwarz, e mobilizou diversos escritores, como Gilberto Freyre, Rachel de Queiróz, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira, Guimarães Rosa, dentre outros que expressaram admiração pelo livro. (2011, p. 20).

Nesta dissertação, interessa, na recepção da obra com os alunos do Ensino Médio, observar se a leitura do diário promove reflexões sobre o silenciamento da voz feminina (SHOWALTER, 1994), configurando-se como exercício de resistência a esse processo que, muitas vezes, persiste mesmo na contemporaneidade.

Outro trabalho que merece ser citado é o da estudiosa Maria Aurilene Vasconcelos, realizado em 2004 na Universidade Federal do Ceará em sua dissertação de Mestrado e, posteriormente, sob o mesmo título, publica o livro *Artimanhas no discurso de Helena Morley*. Nele a autora ressalta a importância do estudo da escrita da menina e procura verificar como a personagem se apresenta aos olhos do receptor. Ela procura estabelecer leitura crítica do texto em questão, promovendo uma comparação entre o diário da personagem Helena com dos de Anne Frank e Marie Bashkirtseff, fazendo uma abordagem teórica de textos memorialísticos, com o intuito de observar como se dá sua constituição: autobiografia, romance autobiográfico, memórias, autorretrato, poema-autobiográfico e biografia.

A dissertação de Mestrado de Daiane Reis, defendida em 2013 na Universidade Federal de Santa Catarina teve como objetivo realizar um estudo entre o livro *Minha Vida de Menina* e o filme *Vida de Menina*, da cineasta Helena Solberg, dando ênfase à comparação da narradora do livro e a do filme, e as semelhanças e diferenças possibilitadas pelas duas formas de expressão cultural. Seu objetivo era demonstrar a capacidade da obra literária em ser mais que um registro cotidiano em forma de diário. Em suas considerações finais, Reis (2013) destaca que

Reconhece-se a importância tanto da Literatura quanto do Cinema na vida cultural de qualquer indivíduo, mesmo que este consiga entender a obra cinematográfica sem uma leitura prévia do livro, seria uma perda não lê-la. E mesmo que já tenha lido o livro, assistir ao filme também seria de grande valia, pois *Vida de Menina* foi uma leitura pessoal que Helena Solberg fez de *Minha Vida de Menina* e conhecê-la só acrescentaria ao leitor/espectador. (p. 102).

Encontramos também na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, o trabalho da estudiosa Sandra Maria Ferreira Moizés, de 2003, o qual apresenta a dissertação na linha de pesquisa Gramática e textualização, cujo título *O discurso memorialístico do processo enunciativo à organização textual em Minha vida de menina, de Helena Morley*, mostra peculiaridades do gênero discursivo (diário) com o objetivo de analisar como se dá a construção do sujeito a partir da materialidade linguística.

Outro trabalho sobre a obra é a dissertação de Mestrado de Lúcia Helena da Silva Joviano, defendida em 2008 no Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. Nesta dissertação, a estudiosa procurou analisar as possibilidades de existência de um discurso

singular face à mentalidade do momento em que foi construído e compreender o processo de constituição da subjetividade do feminino, procurando analisar a personagem Helena Morley através das “[...] marcas subjetivas postas à vista pela sua escritura, enquanto ser multifacetado, em processo de devir” (JOVIANO, 2008, p.8). A pesquisadora reflete também sobre o processo de escrita do diário pela protagonista, que em sua opinião deixou “[...] marcas de uma vivência conflituosa, porém resolvida. Seu caderno amigo era o lugar onde a dificuldade de se conceber perante o entorno, às vezes hostil, era ultrapassada” (JOVIANO, 2008, p.96).

Há também a dissertação de Mestrado, apresentada por Silvana Capelari Orsolin, em 2018, para a Universidade Federal de Uberlândia, denominada *Um olhar pelo buraco da fechadura*: as personagens femininas oitocentistas no diário *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley, cujo foco é analisar o papel das mulheres no século XIX a partir da obra em questão e da visão da personagem principal apresentada em seus relatos sobre elas. De acordo com suas conclusões, Orsolin (2018) destaca que sob a ótica da personagem

[...] colocam-se em evidência, principalmente, três perfis femininos do cotidiano de uma cidade do interior: 1) de uma jovem questionadora da condição e dos limites do papel da mulher do seu tempo; 2) de mulheres ainda condizentes com os padrões patriarcais impostos culturalmente; 3) de negras em difícil construção de identidades, após o período escravista. (2018, p.98).

A pesquisadora ressalta que o caráter questionador e crítico da personagem Helena consegue provocar reflexões no leitor. Como exemplo, ela afirma: “A escrita da menina, mais do que uma atividade escolar ou de desabafo íntimo, assume a importante função de possibilitar ao leitor uma reflexão da sociedade oitocentista...” (ORSOLIN, 2018, p.99).

O livro *Minha vida de menina* possui mais de dezoito edições e foi traduzido para outras línguas, para o inglês por Elizabeth Bishop, para o italiano por Giuseppe e Giovani Visentin, e para o francês por Marlyse Meyer, além de uma edição portuguesa de Guimarães Editores, de Lisboa, com apresentação de Alexandre Eulálio. Bishop, em seu livro *Esforços do afeto e outras histórias*: prosa reunida (1977), possui um capítulo, intitulado “O diário de ‘Helena Morley’: O livro e a autora”, em que compõe um retrato da cidade de Diamantina. Para tanto, informa que visitou todos os lugares em que a protagonista, Helena, viveu, a fim de buscar correspondência com o diário, traduzido por ela para o inglês, sob o título *The diary of “Helena Morley”*.

A poeta discorre sobre diversos aspectos da cidade mineira, como a topografia, a comida e o dinheiro. Assim, organiza um painel paralelo e atualizado do contexto histórico e geográfico daquela Diamantina. Bishop relata que quando chegou ao Brasil, em 1952, país onde escreveu parte de sua produção literária, foi-lhe sugerida, pelos amigos, a leitura de diversos romances e contos. Entre os livros, textos de Machado de Assis e Euclides da Cunha. Além desses, foi-lhe recomendado o “livrinho, *Minha vida de menina*. Dois ou três deles chegaram mesmo a afirmar que era a melhor coisa a acontecer no cenário das letras nacionais desde Machado de Assis, e depois ficavam a conversar animadamente sobre suas passagens prediletas do livro” (BISHOP, 1977, p.105).

Ela compara o diário a outros textos de qualidade estética e artística e afirma que quanto mais o lia, “[...] mais eu gostava dele” (BISHOP, 1977, p.106), pois contempla uma infinidade de cenas engraçadas, tristes e contraditórias. Ela afirma que pôde perceber o Brasil, nos relatos, visto que se trata de situações verídicas, observadas e registradas pela menina.

Nesta dissertação, a obra *Minha vida de menina*, de Helena Morley (2016), nome fictício utilizado na obra por Alice Dayrell Caldeira Brant (1880-1970), interessa enquanto texto literário ficcional dotado de valor estético, justamente por isto capaz de estabelecer comunicabilidade com seu leitor implícito e na recepção com o jovem leitor suscitar deste revisões de conceitos prévios, em especial sobre literatura de autoria feminina, emancipando-os, pela ampliação de seus horizontes de expectativa.

2. O gênero diário e a escrita de si

Os gêneros textuais são fenômenos da vida social, maleáveis e que se adaptam ao tempo. Os novos suportes, como a internet, dão lugar à criação de novos gêneros. Na opinião de Luiz Antônio Marcuschi:

Seguramente, esses novos gêneros não são inovações absolutas, quais criações ab ovo, sem uma ancoragem em outros gêneros já existentes. O fato já fora notado por Bakhtin [1997] que falava na 'transmutação' dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. Veja-se o caso do telefonema, que apresenta similaridade com a conversação que lhe preexiste, mas que, pelo canal telefônico, realiza-se com características próprias. Daí a diferença entre uma conversação face a face e um telefonema, com as estratégias que lhe são peculiares. (2003, p.02).

Assim, podemos entender os novos gêneros não como algo inédito, mas com as formas híbridas ou modernizadas de gêneros já existentes. Mas o que são gêneros de fato e tipos textuais? Marcuschi responde da seguinte forma:

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição [...] Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica [...] os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante. (2003, p.03-04).

Os diários são gêneros textuais que fazem parte do que pode ser chamado de literatura autobiográfica. Desse modo, têm uma série de características que os aproximam de autobiografias e memórias. Segundo Philippe Lejeune:

A autobiografia (narrativa que conta a vida do autor) pressupõe que haja identidade de nome entre o autor (cujo nome está estampado na capa), o narrador e a pessoa de quem se fala. Esse é um critério muito simples, que define, além da autobiografia, todos os outros gêneros da literatura íntima (diário, autorretrato, autoensaio). (2008, p. 24).

O diário enquanto gênero textual estrutura-se, por meio de uma narrativa autobiográfica, escrita diariamente dos fatos que uma pessoa viveu. Em um diário, contamos, em primeira pessoa, não apenas fatos que aconteceram conosco e com os que nos cercam, mas também sentimentos e pensamentos íntimos. Escrever um diário não requer técnica guiada, pois, enquanto escrevemos, perguntamos como devemos organizar as informações e que palavras e expressões deveremos usar para significar o que realmente queremos dizer para nós mesmos. A ordem cronológica, de dia a dia, pode ser interrompida e escrita somente se você quiser expressar alguma preocupação ou impressão relevante (LEJEUNE, 2008). De qualquer forma, o texto deve começar com a respectiva data.

Nesse tipo de escrita, geralmente é usada uma linguagem espontânea e informal, típica da fala coloquial ou familiar. Em resumo, pode-se dizer que o diário é um subgênero da biografia e, especificamente, da autobiografia. Trata-se de um texto que,

de maneira fragmentária e com a data do registro, costuma ser destinado a uma leitura subsequente e particular de quem o fez. O termo "íntimo" significa, por um lado, relacionamento interno ou interno, zona reservada, de reflexão e autoanálise de uma pessoa e, por outro lado, íntimo ou intimidador, significa medo (LEJEUNE, 2008).

Segundo Lejeune (2008), a intimidade é a marca do sujeito moderno, o sujeito na intimidade é sujeito a si mesmo. Embora o diário íntimo seja escrito para si mesmo, com um caráter secreto, pode-se dizer que ele goza de certa reivindicação de transcendência, pois também pode acontecer do autor permitir sua leitura ou publicação na vida ou de maneira póstuma, e o espaço íntimo deixaria o privado para fazer parte do público.

As principais características de um diário pessoal seria então a gravação das anotações cronologicamente, indicando o dia e a data, e podendo serem feitas todos os dias ou deixando espaços temporários entre cada uma. O enunciador usa a primeira pessoa gramatical do singular (eu) e não se dirige a outro destinatário além de si mesmo, embora, às vezes, ele possa usar a segunda pessoa.

Geralmente, o narrador emprega linguagem coloquial (LEJEUNE, 2008). O diário dá a possibilidade de transcrever ocasionalmente fragmentos ou ideias de outras pessoas. O diário íntimo inclui situações reais: memórias, situações presentes pelas quais o autor está passando, fofocas, anedotas, pensamentos, reflexões, conflitos sentimentais, morais, religiosos, expressos como um fluxo de consciência, como se pensassem em voz alta, mas também podem conter fatos ficcionais, situações não vividas, inventadas, imaginadas, desejadas, esperadas. Comumente, eles pretendem que o autor expresse seus sentimentos, desabafe, esclareça suas ideias e, à maneira de uma fotografia, registre um olhar para o mundo em um determinado momento e uma forma de conhecimento pessoal.

O gênero diário possui caráter evolutivo, sem conclusões definitivas, com perguntas mais que respostas, de indagação, busca que está construindo uma montagem da vida de alguém sem abandonar a sinceridade, território de definições e fragmentos incompletos. Para Lejeune (2008), é feito em solidão e ocupa fisicamente o lugar de sigilo, porque é mantido em gavetas e locais ocultos que são invioláveis e, por si só, contêm segredos. É uma prática de escrever profundamente enraizada na sociedade. Sendo uma escrita da vida diária, de natureza secreta, e usada por pessoas de todas as

idades e condições, ela tem sido pouco valorizada como registro e sua prática foi relegada a uma região menor em consideração intelectual ou artística.

Segundo Nádía Laguárdia de Lima e Ana Lydia Bezerra Santiago (2009), os primeiros diários apareceram no século XVIII, como uma necessidade da nascente burguesia para encontrar seu lugar na sociedade. No começo, os diários eram crônicas familiares realizadas por pastores da igreja, reis ou comerciantes ricos, que registravam eventos familiares e sociais. Eles eram pragmáticos e úteis como um diário de bordo. Dentro do gênero autobiográfico, o prestígio correspondia às Memórias porque elas representam um protagonista excepcional.

Clara Rocha, por sua vez, vê na escrita autobiográfica um “modo de reagir contra a alienação da sociedade de consumo” (ROCHA, 1992, p.18). Sendo assim, a literatura intimista é uma voz que se faz ouvir na sociedade, uma voz extremamente particular e subjetiva, que carrega consigo traços de uma época e de uma cultura. O leitor de literatura biográfica e autobiográfica é alguém movido por uma dupla atração: pelo enigma da vida e pelo da escrita (ROCHA, 1992, p.23).

A escrita do diário no século XIX era uma prática comum entre as meninas, testemunhavam um tempo e espaço, acrescido ao relato de casos e fatos pessoais e familiares, como também atitudes, comportamentos que perpassam pela História e pela política. A evocação do passado, conforme Ecléa Bosi (1987), no texto *Memória e sociedade*: lembranças de velhos, representa uma reelaboração de algo vivido e experimentado. Daí a lembrança “[...] é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito” (BOSI, 1987, p.81).

O diário pode extrapolar as fronteiras de mero registro autobiográfico, pois os relatos podem levar a um registro histórico e social de um período, conforme afirma Maurice Blanchot no texto *O livro do porvir*:

O diário faz às vezes de confidente, quer dizer de amigo... a ambição de eternizar os belos momentos e de fazer da vida um bloco sólido que pudéssemos estreitar contra nós, fortemente abraçado e, finalmente, a esperança de, pela união da insignificância da vida e da inexistência da obra, elevarmos a vida nula à bela surpresa da arte e a arte informe à verdade única da vida, o entrelaçamento de todos esses diferentes motivos faz do diário um empreendimento de salvação: escrevemos para salvar a escrita, para salvar a vida pela escrita, para salvar o nosso pequeno eu (as vinganças sobre os outros, as maldades que destilamos) ou para salvar o nosso grande eu fazendo-o passar pelo que não é, e então escrevemos para não nos perdermos na pobreza dos dias [...] Escrevemos para salvar os dias, mas confiamos a salvação à escrita, que altera o dia (1988, p.196).

Vemos então que o diário com o passar dos anos cria um significado tanto do ponto de vista de registro histórico quanto da análise da subjetividade de seu autor, pois exterioriza e materializa as ações psicológicas advindas da relação com o ambiente social.

2.1 Tipos de diários

Além do diário, existem outros textos que tratam da escrita de si, como a autobiografia, em que o autor conta sua própria vida, sua própria biografia. Mikhail Bakhtin lembra que nesses estilos íntimos, há sempre a fusão entre locutor e destinatário:

Os gêneros e os estilos íntimos repousam numa máxima proximidade interior entre o locutor e o destinatário da fala (no limite, numa espécie de fusão entre eles). O discurso íntimo é impregnado de uma confiança profunda no destinatário, na sua simpatia, na sensibilidade e na boa vontade de sua compreensão responsiva. Nesse clima de profunda confiança, o locutor desvela suas profundezas interiores. É isso que determina a expressividade particular e a franqueza interior desses estilos (2011, p.323).

O narrador e o protagonista são a mesma pessoa no gênero textual autobiografia que pode começar a ser escrita a partir de qualquer momento da vida de uma pessoa e, portanto, dependendo do momento em que é narrada, ela apresenta mais ou menos tempo.

Muito semelhantes à autobiografia são as memórias, nas quais o próprio autor narra sua própria vida ou alguns eventos importantes de um estágio específico de sua existência, com uma característica singular, e é que eles devem ter tido alguma repercussão pública.

Por outro lado, o romance epistolar compõe-se por coleções de cartas publicadas pela relevância e interesse que possam surgir de natureza fundamentalmente histórica. Através dessas cartas, podemos conhecer os pensamentos e reações de um personagem de interesse e o tempo em que ele viveu.

De acordo com Lima e Santiago,

Os diários íntimos são "escritos de si" reunidos em folhas encadernadas, seguindo uma ordem cronológica, que favorece uma leitura linear, sequencial e contínua. Os blogs são textos fragmentados, descontínuos, móveis e abertos, escritos em páginas virtuais e lançados no espaço público. Do diário íntimo ao diário público opera-se uma passagem, da linearidade à espacialidade. Buscamos fazer uma aproximação entre a noção de

espacialidade do espaço virtual e a noção de "constelação" utilizada na literatura e na psicanálise. A partir das considerações sobre a lógica constelar no ciberespaço, buscamos fazer uma reflexão sobre as mudanças ocorridas no estatuto de sujeito, da lógica linear à lógica constelar. (2009, p. 941).

O diário pessoal é uma escrita em que todos os tipos de textos que estudamos em propostas anteriores podem ser reunidos; seu valor educacional está além de qualquer dúvida. Lima e Santiago (2009) explicam que podemos contar as coisas que aconteceram conosco, isto é, sermos os autores e protagonistas do que dizemos. É o que fazemos quando escrevemos um diário pessoal, uma autobiografia ou algumas memórias. Esses três tipos de textos, que abrangem o que podemos chamar de gênero de “literatura confidencial” ou “escrita de si”, compartilham várias características: o narrador, também é o protagonista, o que leva os verbos a serem enunciados em primeira pessoa.

O que é narrado é apresentado como uma experiência própria do narrador; sua versão particular dos fatos, já que ele é o protagonista; assim, o subjetivo predomina. O diário pessoal configura-se, então, como uma narrativa autobiográfica, escrita 'diariamente' dos fatos vividos e/ou testemunhados. Um exemplo muito conhecido pelo público juvenil de diário pessoal que se configurou em obra é *O diário de Anne Frank*.

Para Natali Fabiana Costa Silva:

Sendo uma prática muito antiga, a produção diarista em si foi e ainda é muito comum entre estudiosos, filósofos e escritores, como uma forma de amadurecer suas ideias, conhecer a si mesmo, exercitar a escrita e até mesmo servir de base para produções futuras. Nas pesquisas científicas, ele também é amplamente utilizado por promover uma reflexão crítica a respeito do processo de condução científica de um trabalho, levando o pesquisador a fazer uma autoanálise de sua produção (2017, p. 06).

Em suma, em um diário os fatos são narrados cronologicamente, expressando experiências, impressões e sentimentos vividos. O tempo que ele cobre pode variar de alguns dias ou semanas a meses e vários anos da vida do escritor. Para Maria Teresa dos Santos Cunha:

Os diários, como práticas de escrita de cunho social, são atravessados pelas tensões do mundo em que se inserem e tornam-se imprescindíveis para um maior entendimento da construção de subjetividades. (2007, p.06).

A primeira pessoa verbal é sempre usada ou a terceira pessoa quando nos referimos às experiências de outras pessoas. Diferentes gêneros relacionados à narração, diálogo ou descrição podem ser usados. Além do diário, existem outros tipos de textos semelhantes, como a autobiografia, em que o autor conta sua própria vida (sua própria biografia). Aqui também o narrador e o protagonista são a mesma pessoa. A autobiografia pode começar a ser escrita a partir de qualquer momento da vida de uma pessoa e, portanto, dependendo do momento em que é narrada, ela cobre mais ou menos tempo.

Os diários pessoais têm sido considerados uma modalidade literária, embora muitos deles não tenham sido escritos para publicação. Conforme Beatrice Didier:

Os diários são práticas sociais que partilham, também, da construção da história de indivíduos que se inventam pelas práticas de escrita de si, ou seja, partilham da constituição de um regime de sensibilidades. Neste conceito, pode-se considerar que o diário “é uma escritura essencialmente de dentro, onde os sentimentos, as sensações internas ocupam um grande lugar, uma escritura que rejeita uma organização formal, uma escritura essencialmente do registro do descontínuo, do efêmero” (1992, apud CUNHA, 2007, p.17).

Além do diário pessoal, há o diário da aula relacionado à prática de ensino. Aqui estão dois documentos que dão uma série de dicas sobre como fazer o caderno de aula. Nas primeiras indicações do tipo prático, nas segundas do tipo pedagógico. O diário é uma excelente ferramenta para o aluno conhecer o mundo em que está inserido e favorece a comunicação entre a Escola e a Sociedade. É um documento escrito acessível a todas as idades e contendo informações atualizadas para muitas disciplinas.

Todo diário, mesmo quando busca objetividade, faz um recorte da realidade e isso a torna altamente subjetivo. Interpretar as notícias atuais e comparar as mesmas informações em diferentes diários ajuda os alunos a exercitarem sua capacidade de discernir. No que se refere ao individualismo, o gênero reflete a crença e o interesse pelo eu, o sentimento narcisista e o abandono do sujeito na escrita, isolando-se, às vezes, do mundo exterior, revelando o desejo de conhecer-se, reconhecer-se, perceber-se parte integrante de um espaço. Comparar, confrontar o tempo e voltar-se ao passado. Refletir e comunicar valores, revelar aspectos idiossincráticos.

Paulo Freire afirma que, nesse gênero textual,

Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. [O ato de ler] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. (1993, p.09).

As funções do diário são: informar, persuadir e estimular. Os professores tentam formar leitores críticos, por isso é importante saber em que tipo de publicação as funções listadas predominam. A função informativa é a que predomina nas notícias, na crônica, no relatório e na entrevista. Já a função persuasiva é a que tenta influenciar o destinatário e afetá-lo emocionalmente. Essa função prevalece na publicidade, na propaganda, no editorial e em todas as notas de opinião. A função estimulante tem como objetivo entretenimento, prazer estético, recreação. Esta função é predominante nas páginas literárias, nos quadrinhos, no humor. É importante explorar o diário e revisar as diferentes seções. O diário é um dos meios de informação mais completos, mas cada diário é caracterizado por ter um perfil específico, desde a parte formal até o conteúdo da informação. Os diários não apenas informam, mas são formadores de opinião.

No Brasil, quanto ao gênero textual “narrativas de si”, dois livros foram precursores: *Reminiscências*, de Maria Eugênia Ribeiro de Castro; e *Minha vida de menina*, de Helena Morley, nome fictício utilizado por Alice Dayrell Caldeira Brant (1880-1970). De acordo com Maria José Motta Viana, “*Reminiscências* foi publicado em 1893 e, posteriormente, em 1975; já *Minha vida de menina* veio a público em 1942. Porém, ambos foram escritos no final do século XIX, entre 1890 e 1895” (1995, p.15).

A escrita do diário no século XIX era uma prática comum entre as meninas que testemunhavam um tempo e espaço, acrescido ao relato de casos e fatos pessoais e familiares, como também atitudes, comportamentos que perpassam pela História e pela política. A evocação do passado representa, conforme Ecléa Bosi (1987), no texto *Memória e sociedade*: lembranças de velhos, uma reelaboração de algo vivido e experimentado. Daí a lembrança “[...] é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito” (BOSI, 1987, p.81). Isso requer um estado de reflexão que provoca deslocamento e revisão do já vivido. O passado reaparece de uma forma outra e significativa e determina projeções futuras.

Dessa forma, a escrita do diário de Alice Dayrell Caldeira Brant (MORLEY, 2016) rompe com a ideia de um registro de situações banais de uma adolescente. Ao contrário, permite ao leitor perceber como se dá o processo de constituição da personagem, num determinado momento da História, como também perceber a História. A protagonista se constitui de forma fragmentada e contraditória e, apenas no decorrer dos registros que se pode perceber como se dá a construção da mesma, uma vez que se percebe a mudança de percepção das coisas: “Este conselho que meu pai me deu de

deixar de contar às amigas a minha vida e os meus segredos e escrever no caderno é na verdade bom por um lado e ruim por outro” (MORLEY, 2016, p.198).

A constituição dos diários apresenta uma forma compacta e informações, geralmente, sucintas. Vale sublinhar que a escrita do diário, no século XIX, era uma prática comum entre as meninas, como afirma a diarista Cecília de Assis Brasil: “[...] as jovens de antigamente costumavam manter diários em que, geralmente, anotavam sua vida amorosa, mas esses diários, com o casamento e a chegada dos filhos, não progrediam e, dependendo de seu texto, tinham de ser queimados” (BRASIL, 1983, p.6). Isso não aconteceu com Brant, uma vez que foi incentivada pela família a publicar o diário em forma de livro.

O caderno de notas passa a guardar todos os segredos da jovem protagonista, Helena: “Eu não devia pôr no meu caderno o que aconteceu hoje. Mas todos os professores viram e é bom que eu deixe escrito tudo o que houve, desde o princípio” (MORLEY, 2016, p.251). A personagem também registra situações constrangedoras e revela a maneira como consegue proteger-se e defender-se da hipocrisia indisfarçada de outros parentes que a desmerecem, com o intuito de diminuí-la perante os olhos da sua avó. Essa senhora é uma rica matriarca que só tem olhos para a menina e visivelmente prefere a sua companhia, justamente pela forma autêntica e espontânea por meio da qual sempre se manifesta.

O autor de um diário, para tornar essa escrita um hábito mantido ao longo de um considerável período, precisa gostar de escrever, pois é um prazer que se manifesta intrinsecamente, sem medos e reservas. É que se nota no discurso da protagonista:

Eu sou a única menina da escola que escreve tudo o que pensa e que acontece, nas cartas e redações para seu Sebastião. Sei que ele não se incomoda e até gosta, mas mesmo assim há muita coisa que eu não tenho coragem de levar para ele. E depois que tomei este hábito de pôr no caderno o que me acontece tenho que escrever, mesmo sem preparar as lições. Hoje vou contar aqui uma coisa que eu não quero escrever para seu Sebastião e que só confiarei a este caderno, que me guardará ainda por uns dias o segredo e depois mamãe terá que saber. (MORLEY, 2016, p. 205).

A personagem ainda assinala: “Escrever não me vai ser difícil, pelo costume em que meu pai me pôs de escrever quase todo dia. Duas coisas eu gosto de fazer, escrever e ler histórias, quando encontro. Meu pai já consumiu tudo quanto é livro de histórias e romance. Diz ele que agora só nas férias” (MORLEY, 2016, p. 26,). Assim, lendo, ela

se reconhece e, ao escrever, se inscreve. Pela produção da letra, se constitui como sujeito.

A protagonista Helena mantém uma relação simbólica com a escrita e o caderno de anotações; para ela não se trata de obrigação, porém de gozo:

Eu estava com a pena na mão pensando o que havia de escrever, pois há dias não acontece nada. Tem chovido a semana toda, só hoje estiou. Fui à janela para ver se olhando o céu e as estrelas me vinha alguma coisa à cabeça. Nada. Passa um enterro que subia do Rio Grande. Pensei: Vai me dar assunto? Não, pois nem sei quem é. (MORLEY, 2016, p. 173, 26 jul. 94).

Observa-se que Helena escreve com prazer, seleciona, observa os fatos relevantes; escreve porque gosta de escrever, e de forma poética e singular.

Em sua nota da primeira edição do texto, a escritora esclarece ao leitor o motivo da publicação do diário, dirigindo-se a suas descendentes:

Vocês que já nasceram na abundância e ficaram tão comovidas quando leram alguns episódios de minha infância, não precisam ter pena das meninas pobres, pelo fato de serem pobres. Nós éramos tão felizes! A felicidade não consiste em bens materiais, mas na harmonia do lar, na afeição entre a família, na vida simples, sem ambições – coisas que a fortuna não traz, e muitas vezes leva. (MORLEY, 2016, p. 14).

Em outros momentos da obra a personagem Helena também cita em seus relatos a gênese do diário:

Cada dia acho mais razão no conselho de meu pai de escrever no meu diário o que penso ou vejo acontecer. Ele me disse: “Escreva o que se passar com você, sem precisar contar às suas amigas e guarde neste caderno para o futuro as suas recordações”.
Se eu não tivesse esse caderno poderia guardar na memória o caso tão engraçado que vi ontem? (MORLEY, 2016, p. 68).

Advém da visão crítica da heroína sobre o meio em que vive, além dos depoimentos sobre sua vivência e sua subjetividade, a importância do diário que extrapola as fronteiras de um registro autobiográfico, pois os relatos revelam não somente a sua existência, mas a de um grupo maior: a família, a turma da escola e os moradores de Diamantina.

Maurice Blanchot assinala, no texto *O livro do porvir*:

O diário faz às vezes de confidente, quer dizer de amigo... a ambição de eternizar os belos momentos e de fazer da vida um bloco sólido que

podéssemos estreitar contra nós, fortemente abraçado e, finalmente, a esperança de, pela união da insignificância da vida e da inexistência da obra, elevarmos a vida nula à bela surpresa da arte e a arte informe à verdade única da vida, o entrelaçamento de todos esses diferentes motivos faz do diário um empreendimento de salvação: escrevemos para salvar a escrita, para salvar a vida pela escrita, para salvar o nosso pequeno eu (as vinganças sobre os outros, as maldades que destilamos) ou para salvar o nosso grande eu fazendo-o passar pelo que não é, e então escrevemos para não nos perdermos na pobreza dos dias [...] Escrevemos para salvar os dias, mas confiamos a salvação à escrita, que altera o dia. (1987, p.196).

Esse estudioso complementa sobre o interesse e o valor do diário:

Escrever em cada dia, sob a garantia desse dia e para lembrar a si próprio, é uma maneira cômoda de escapar quer ao silêncio, quer ao que há de extremo na palavra. Cada dia anotado é um dia preservado. Operação duplamente vantajosa. Assim vivemos duas vezes. Assim defendemo-nos do esquecimento e do desespero de não termos nada a dizer. (BLANCHOT, 1987, p.195).

Justamente, o valor do diário reside na possibilidade da escritora de escapar ao silenciamento imposto pelo universo patriarcal em que vive.

A narrativa autobiográfica de Alice Dayrell Caldeira Brant, narrada sobre a forma de um diário pela personagem Helena Morley, inevitavelmente leva os relatos para o campo da memória. Segundo Clara Rocha (1977), amparada pela tese de Thibaudeau, a autobiografia representa o momento em que o romancista faz intervir a memória e projeta sua vida (língua, cultura, ideologia), em que o texto é justificado pela sua assinatura, o “eu” se retrata e se inventa. O diário íntimo pode ser visto como uma das formas da literatura autobiográfica, em que fazem parte também as confissões, o ensaio autobiográfico, o autorretrato, as memórias e o romance autobiográfico. A obra *Minha vida de menina* (2016), resgata o diário escrito por Brant, com o nome fictício de Helena Morley, entre seus 13 e 15 anos, em que relata o cotidiano de Diamantina em pleno século XIX, período esse marcado pela abolição da escravatura. Os relatos do diário abrangem o período de 1893 a 1895, contudo o diário foi publicado em 1942, época em que a autora tinha 62 anos.

3. A literatura escrita por mulheres

O termo literatura feminina é complexo e os críticos não concordam totalmente com sua caracterização. Dessa forma, torna-se difícil caracterizar as produções de

autoria feminina. Mary Del Priore (2012) fornece um breve resumo da trajetória da mulher no mundo da escrita literária:

No século XIX, recuperou-se uma imagem mais nítida das mulheres através de diários, fotos, cartas, testamentos, relatórios médicos e policiais, jornais e pinturas. No século XX elas ganharam visibilidade por meio de livros e manifestos de sua própria autoria, da mídia cada vez mais presente, dos sindicatos e dos movimentos sociais dos quais participam, das revistas que lhes são diretamente dirigidas, dos números com que são recenseadas (2012, p.08).

A estudiosa busca pelas características da produção literária de autoria feminina em cada século. De acordo com Guaciara Lopes Louro (1997), a chamada primeira onda do feminismo aconteceu quando as mulheres, na Inglaterra, organizaram-se para lutar por seus direitos, sendo o primeiro deles o direito ao voto. Segundo a autora, o movimento foi primeiramente conhecido como “sufragismo”, posteriormente como a “[...] primeira onda” do feminismo e ampliou-se por vários países ocidentais com o intuito de atender as reivindicações das mulheres brancas e de classe média” (LOURO, 1997, p. 14).

Para Martha Giudice Narvez e Silvia Helena Koller (2006), o objetivo do movimento feminista, nessa época, era o de lutar contra a discriminação das mulheres e garantir seus direitos, inclusive, ao voto. Uma de suas pautas era também a denúncia da opressão à mulher imposta pelo patriarcado.

De acordo com Céli Regina Jardim Pinto (2010), este feminismo inicial na Europa, nos Estados Unidos e no Brasil perdeu força a partir da década de 1930 e só apareceu novamente na década de 1960. No decorrer destes trinta anos, um livro tornou-se fundamental para a nova onda do feminismo: *O segundo sexo*, de Simone de Beauvoir, publicado pela primeira vez em 1949. Nele, Beauvoir estabelece uma das máximas do feminismo: “não se nasce mulher, se torna mulher” (PINTO, 2010, p. 16, grifo da autora).

A segunda onda feminista começa no início da década de 1960, ganhando impulso no Brasil em 1964, durante a ditadura militar. Essa onda ocupou-se da proteção da mulher com as suas especificidades, partindo-se de uma perspectiva de isonomia formal – característica da primeira onda – para de isonomia material.

Ainda conforme Pinto:

O feminismo é um movimento de caráter libertário, que não restringe as suas reivindicações ao lugar da mulher “no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. E, portanto, é exatamente nisso que consiste a sua originalidade, ou seja, na compreensão de que “existe uma outra forma de dominação – além da clássica dominação de classe –, a dominação do homem sobre a mulher – e que uma não pode ser representada pela outra, já que cada uma tem suas características próprias” (2010, p.16).

Sendo assim, foram levantadas questões, como a violência doméstica e sexual, a reivindicação pelo domínio do próprio corpo, a busca pelo prazer sexual e o aborto, o controle de natalidade e a sua realização pessoal enquanto ser e indivíduo. Destarte, nesse período, ganhou destaque a elaboração do conceito de gênero como ferramenta para possibilitar a visualização dessas questões, concebendo-o o como uma construção social e rechaçando a teoria que atribui determinadas características à biologia.

Na terceira onda, que teve início da década de 1990, começou-se a discutir os paradigmas estabelecidos nas outras ondas, colocando em discussão a micropolítica. Embora desde a década de 1970, mulheres estadunidenses, como Beverly Fisher já denunciasses a invisibilidade das negras dentro da pauta de reivindicação do movimento, no Brasil, o feminismo negro começou a ganhar força no fim dessa década e no começo da de 1980.

As críticas trazidas por algumas feministas dessa terceira onda, alavancadas por Judith Butler, vêm no sentido de mostrar que o discurso universal é excludente porque as opressões atingem as mulheres de modos diferentes, sendo necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, e levar em conta as especificidades das mulheres. Por exemplo, trabalhar fora sem a autorização do marido jamais foi uma reivindicação das mulheres negras/pobres, assim como a universalização da categoria mulheres, tendo em vista a representação política, foi feita tendo como base a mulher branca, de classe média. Além disso, nessa terceira onda propõe-se a desconstrução das teorias feministas e das representações que pensam a categoria de gênero de modo binário, masculino/feminino.

Por fim, uma quarta onda também se afigura. De fato, algumas características são já reunidas com frequência: o uso em massa de redes sociais e da tecnologia, para um ativismo amplamente digital (como o — feminismo de hashtag); o aprofundamento de discussões sobre identidade e corpo, como a nova visibilidade da questão trans e da gordofobia, por exemplo; e, por fim, novos ativismos em

torno de questões ainda não resolvidas, mas já levantadas em outros momentos do feminismo, como a violência sexual contra a mulher (estupros coletivos, assédio em transportes), entre outros (SOLEE, 2015).

A expressão de autoria feminina é usada para designar a produção literária feita por mulheres. Todavia, cabe recordar que quando se trata de literatura não há a preocupação em distinguir se um texto é de autoria masculina ou feminina, por isto as mulheres lutam para descartar uma terminologia que mais uma vez as leva a situações de marginalidade. O surgimento do feminismo apontou para a tendência em alcançar igualdade, pois o que interessa é o valor estético da obra literária e não o sexo de quem a escreveu.

Embora Juana Inés da Cruz possa ser considerada precursora desse grupo, no século XIX, são lançadas as bases para a escrita de autoria feminina. No final desse século e início do XX, surge uma figura importante: María Enriqueta Camarillo, cujo primeiro livro de poesia, *Rumores do meu jardim*, foi publicado em 1908. No início do século XX, as mulheres no Brasil começam escrever utilizando pseudônimos, isso ocorria devido à discriminação que ainda era evidente na sociedade. Todavia, conforme Peggy Sharpe:

Nas últimas décadas a adoção do pseudônimo passa a ter outra conotação, começa a ser usado como palavra de poder, marca de um batismo privado para o nascimento de um segundo eu, um nascimento para a primazia da linguagem que assinala o surgimento da escritora. (2012, p.431).

Diante de tantas lutas ao longo dos anos será que é possível falar de uma literatura de autoria feminina? Essa questão aspira ao debate e à controvérsia da crítica literária feminista sobre igualdade e diferença. Para Sharpe (2012), afirmar a existência de uma forma de literatura feminina implica que exista algum tipo de essência da feminilidade, que é inevitavelmente expressa na escrita das mulheres.

A afirmação de uma literatura feminina significa, então, tomar uma posição a favor do pensamento da diferença. Dentro de um contexto geral na prática de escrever, as mulheres podem escrever como homens e os homens podem escrever como mulheres. Desse modo, é possível um travestismo na escrita, o que é mostrado mudando a identidade no texto, ou seja, fingindo ter outro gênero, etnia, idade ou classe social e mostrando-o através do texto (SHARPE, 2012).

Há a possibilidade de manipulação e, com ele, a possibilidade de se expressar de maneira autoconsciente através da linguagem. Como consequência, é impossível declarar que existe algum tipo de alma linguística em que o gênero se manifesta. Para Constância Lima Duarte,

No campo da literatura uma das questões mais debatidas continua sendo a da existência ou não de uma literatura feminina em sua especificidade. Motivo já de alguns artigos e ensaios entre nós, a questão atravessa fronteiras e configura-se em tema de seminários e de diversas obras, que contribuem para aumentar ainda mais a discussão (1990, p.17).

O certo é que isso deu origem a inúmeras perguntas (DUARTE, 1990). A princípio, é possível pensar que a Literatura feminina é voltada para as mulheres. É verdade que as mulheres, neste momento, são as grandes compradoras de livros e as grandes escritoras. Isso significa que dirigir campanhas de marketing literário para mulheres vende mais porque elas compram mais. Isso faz com que até procurem capas especialmente atraentes para as mulheres. Todavia, não significa que a literatura seja uma manifestação cultural feminina.

O que ocorre, com o incremento do marketing literário e de qualquer outro produto, são direcionamentos a grupo de compradores, porque é aí que o investimento em publicidade é maximizado. Podemos pensar que a Literatura de autoria feminina é a que as mulheres mais leem, se tal pensamento é verdadeiro ou não, o que se pode falar de fato sobre literatura escrita por mulheres para um público geral é que:

Rachel de Queiroz na prosa e Cecília Meireles na poesia foram as primeiras mulheres a conquistar reconhecimento na literatura brasileira, sendo Rachel a primeira mulher a fazer parte da Academia Brasileira de Letras. O prestígio das mulheres como escritoras, entretanto, só seria definitivamente conquistado a partir da década de 1940, com o sucesso de Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles. Hoje, além dessas, nossas letras contam com muitos outros nomes femininos, como Adélia Prado, Lya Luft, Zélia Gattai. Outras mulheres aguardam ser ‘redescobertas’ pela crítica e pelo público, como ocorreu recentemente com Patrícia Galvão, a Pagu. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 268).

Há quem defenda que a literatura feminina é aquela cujos temas recaem sobre o universo feminino, como maternidade, aborto, infertilidade, abuso sexual, a luta para conseguir um lugar no mundo dos negócios ou na política. A sociedade evolui e os temas são enriquecidos. A Literatura é um reflexo das preocupações sociais do momento. Essas questões, longe de serem de gênero, provocam emoções universais,

comuns a homens e mulheres, que chegam à Literatura de maneira massiva com certo atraso, enquanto outros novos temas aparecem e enriquecem e revitalizam a Literatura:

No momento em que as mulheres ampliam significativamente sua participação na literatura e nas artes em geral, impõe-se mais que nunca a formulação de uma estética de cunho feminista para dar conta das transformações aí ocorridas. Essa teorização já vem sendo feita com contribuição de vários países, por especialistas das mais diversas artes (DUARTE, 1990, p.02).

A Literatura, como o restante da cultura, é universal, não deveria ser especificada por gênero. Todavia, em um cenário político de relações pautadas pela ausência de equidade, o rótulo “de autoria feminina” confere visibilidade, aguça o olhar e o ouvido para o secular silenciamento de vozes femininas (FERREIRA; CARRIJO, 2019).

Zahidé Lupinacci Muzart (2000), em *Escritoras Brasileiras no Século XIX*, afirma que, mesmo de uma forma incipiente, a literatura feminina no Brasil sempre esteve ligada ao feminismo, por constituir uma das formas de reivindicar um espaço que, originalmente, não era da e para a mulher. Isso porque, segundo a autora, as mulheres que tentavam viver da escrita nesse período demonstravam uma cabeça pensante e subversiva, somente pelo fato de desejarem sair do ambiente doméstico que lhes era designado.

Não surpreende que seja difícil encontrar exemplos de escritores nascidos antes desse período. Contudo, não podemos ignorar nomes como Santa Teresa de Jesus, Ir. Juana Inés da Cruz que foram grandes defensoras dos direitos culturais das mulheres ou Madame de Staël, autênticas revolucionárias da época em que viviam.

Para Ismabéli Barbosa Candido:

O movimento pela conquista dos direitos políticos das mulheres ensaia seus primeiros passos na segunda metade do século XIX, marcada pelo início do processo de formação de uma nova consciência acerca das relações sociais entre os sexos. Uma forte voz sobre a questão da conquista dos direitos femininos nesse período foi Josefina Álvares de Azevedo, Zefa, pseudônimo que utilizava para assinar alguns de seus escritos no jornal *A Família*. (2017, p. 35).

Isso não significa que o século XIX tenha sido um período fértil para a produção literária de autoria feminina em todo o mundo. Apenas, algumas escritoras corajosas

ousaram desafiar os valores de seu tempo e descobriram maneiras de chegarem até o público leitor. Alice Brant só consegue publicar, contudo, no século XX.

No século XIX, o Romantismo, enquanto movimento literário, exaltou a rebelião e a liberdade, mas, paradoxalmente, as mulheres nunca tiveram a mesma oportunidade que os homens de transgredir as normas e os valores sociais, uma vez que a sociedade não estava em posição de suportar mudanças mais radicais.

Na atualidade, “[...] embora se apresente o conceito de cultura como igualitária, em especial, disposta no campo da literatura, nota-se a permanência de conflitos e preconceitos” (FERREIRA; CARRIJO, 2019, p.92). Há, entre eles, a concepção de que a produção literária de autoria feminina não possui valor estético, sendo, segundo Vera Lúcia Dietzel (2002), apenas de viés documental ou panfletário, pois se associa a um marxismo vulgar.

Para Zolin, o cânone literário constituiu-se “[...] pelo homem, ocidental, branco, de classe média/alta; portanto, regulado por uma ideologia que exclui os escritos das mulheres, das etnias não-brancas, das chamadas minorias sexuais, dos segmentos sociais menos favorecidos” (2005, p.275). Desse modo, apresentar uma reflexão acerca da produção de autoria feminina nesta dissertação, em especial sobre aquela que se efetiva no romance juvenil, significa tratar de cultura. Sobretudo, ao considerar a afirmação de Elaine Showalter sobre a autoria feminina que se configura como um discurso de duas vozes que personificam “[...] as heranças social, literária e cultural, tanto do silenciado quanto do dominante” (1994, p.50).

Elaine Showalter, reconhecendo que as leituras da primeira fase do feminismo reproduziam de forma predominante estereótipos, sobretudo sexuais, que também faziam parte das obras de autores masculinos, propôs que, ao invés de se debruçar sobre toda a literatura, era mais proveitoso se debruçar sobre a literatura escrita por mulheres. Showalter apresenta uma preocupação acadêmica de estabelecer uma forma de leitura que tivesse rigor crítico e essa vertente da crítica feminista foi denominada ginocrítica, devido a sua preocupação em analisar e interpretar obras escritas por mulheres. Para a pensadora, a ginocrítica oferece muitas oportunidades teóricas, pois “[...] ver os escritos femininos como assunto principal força-nos a fazer a transição súbita para um novo ponto de vantagem conceptual e a redefinir a natureza do problema teórico com o qual nos deparamos” (SHOWALTER, 1994, p. 29).

No que diz respeito à crítica sobre a escrita e sobre a linguagem da mulher, Showalter afirma ser “[...] uma das áreas mais excitantes da ginocrítica.” (1994, p.35). Há debates sobre como poderia haver, ou se há, uma linguagem exclusivamente feminina. Prender-se numa tentativa de buscar uma linguagem exclusivamente feminina, no entanto, é prender-se numa tentativa sem resultados, visto que a língua é patriarcal. Desta maneira, não se deve, então, deter-se em buscar uma linguagem “pura” da mulher, mas sim em buscar corromper as estruturas patriarcais de dentro para fora, isto é, usar a língua contra ela mesma para revolucionar a fala pelo discurso não de forma a atacar o patriarcado, mas sim de forma a enaltecer as diferenças. Com isso, Showalter (1994, p. 39) afirma que “A literatura das mulheres ainda é assombrada pelos fantasmas da linguagem reprimida, e, até que tenhamos exorcizado estes fantasmas, não é na linguagem que devemos basear nossa teoria da diferença”.

Desse modo, Showalter divide a crítica feminista em duas fases, como apontado anteriormente: a primeira, chamada por ela de crítica feminista, a qual busca revisitar textos escritos por mulheres e dar-lhes novos significados, e a segunda, a ginocrítica, que estuda a mulher como escritora e o contexto em que está inserida, bem como a sua história individual, sua classe social e sua raça. Assim, Showalter afirma haver um lugar no qual apenas as mulheres habitam, e ela o chama de território selvagem. No entanto, este território faz parte de uma estrutura predominantemente masculina, e de dentro dessa estrutura é que ele pode ser revolucionário ao enaltecer as diferenças entre homens e mulheres e entre as próprias mulheres, afinal, apesar de ocuparem um mesmo território, todas as mulheres são diferentes umas das outras. Conforme Showalter:

A crítica feminista mudou gradativamente seu foco das leituras revisionistas para uma investigação consistente da literatura feita por mulheres. (...) é o estudo da mulher como escritora, e seus tópicos são a história, os estilos, os temas, os gêneros e as estruturas dos escritos das mulheres; 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.” (1994, p. 29)

Outra teoria abordada por Showalter é a que ela intitula “a escrita da mulher e a psique da mulher”, trata-se de uma teoria que aborda a escrita feminina com aspectos da psicanálise, tendo como base o psicanalista Jacques Lacan. Essa teoria, como Showalter (1994, p. 40) afirma, é orientada e “[...] situa a diferença da escrita feminina na psique do autor e na relação do gênero com o processo criativo.” Showalter também aborda a teoria da escrita da mulher e sua relação com a sua cultura, chamada por ela de “a

escrita da mulher e a cultura da mulher” (1994, p. 44).

Como apontado anteriormente, as feministas negras lutavam para que a crítica feminista não focasse somente na escrita de mulheres brancas, mas também buscasse reconhecer que as mulheres negras também produziam literatura. A teoria cultural, portanto, não só reflete sobre as diferenças de raça entre as mulheres, como também considera as diferenças sócio-históricas e econômicas que existem entre elas: “Uma teoria cultural reconhece a existência de importantes diferenças entre as mulheres como escritoras: classe, raça, nacionalidade e história são determinantes literários tão significativos quanto gênero.” (SHOWALTER, 1994, p. 44).

A crítica, bem como a sociedade, segue regras elaboradas por homens. Diante disso, Showalter questiona o lugar de fala da mulher e do homem e aponta um lugar no qual apenas as mulheres é que têm propriedade para argumentar sobre: a zona selvagem. Esse território, unicamente ocupado por mulheres, abarca tanto o campo da crítica quanto o da literatura, e com isso Showalter coloca que “Para algumas críticas feministas, a zona selvagem, ou “espaço feminino”, deve ser o lugar de uma crítica, uma teoria e uma arte genuinamente centradas na mulher, cujo projeto comum seja trazer o peso simbólico da consciência feminina para o ser, tornar visível o invisível, fazer o silêncio falar.” (SHOWALTER, 1994, p.48-49). Para tanto, deve-se levar em consideração que a mulher fala de dentro de uma estrutura e de uma tradição predominantemente masculina, e que de dentro dela é que poderá ser revolucionária. Quanto à possibilidade de poder alcançar esse espaço, chamado por Showalter de “terra prometida”, ela afirma que “[...] pois quando as críticas feministas veem nossa tarefa como o estudo da escrita das mulheres, percebemos que a terra prometida a nós não é a serenamente indiferenciada universalidade dos textos, mas o tumultuoso e intrigante campo selvagem da própria diferença” (SHOWALTER, 1994, p. 54).

Por sua vez, ao se tratar de cultura atualmente, faz-se necessário observar os meios pelos quais ela circula, seus processos de produção e de recepção, em especial, entre os jovens leitores do Ensino Médio, preocupados com as leituras protocolares exigidas pelos exames vestibulares. Vale, então, observar como se configura o discurso da personagem-narradora de Morley (2016), se como exercício de resistência e gesto de transgressão ou de aceitação e submissão às normas de conduta de seu meio social, político e histórico, mesmo inserido no contexto do início do século XX.

A escolha da obra deveu-se à autoria feminina e abordagem de temas que denunciavam o silenciamento e a submissão de mulheres ao longo do século XIX e XX. Além disso, a narrativa, por ser dialógica e apresentar personagens femininas que buscam por individuação, pode ser cativante para o jovem em formação. Acredita-se que sua leitura pode romper com conceitos prévios desse leitor sobre relações de poder que se estabelecem em sociedade.

Parte-se do pressuposto, nesta dissertação, de que a obra de Morley (2016) visa à dialogia com o seu público jovem leitor e, neste processo, essa mulher-escritora também apresenta formas singulares de transgredir sua condição histórica de silenciamento. Interessa, então, analisar que formas são essas.

3.1 Mulheres escritoras e seus pseudônimos

Muitas escritoras da época tiveram que publicar seus trabalhos com pseudônimos masculinos, como Georges Sand, ou colocar seus negócios nas mãos dos pais, como é o caso das irmãs Brontë. A partir de meados do século XIX, começa a aparecer um tipo de Literatura que busca a representação objetiva da realidade, do que acontece no mundo real. Há também suspeitas de homens que se apropriaram do conteúdo criativo de suas mulheres em diferentes disciplinas artísticas.

Na literatura, o papel de Zelda Fitzgerald (1900-1948) no trabalho de seu marido, F. Scott Fitzgerald, enquanto autor de *O Grande Gatsby*, tem sido amplamente discutido. Depois que a biografia de Nancy Milford (1938-) sobre Zelda Fitzgerald foi publicada em 1970, críticos e acadêmicos começaram a revisar o trabalho desta escritora e seu possível envolvimento nos livros do marido.

No Brasil, Maria Leônia Garcia Costa Carvalho aborda como eram apresentadas algumas poesias escritas por mulheres no Estado de Sergipe:

Observou-se que a maioria das autoras se ocultava em pseudônimos e omitia os sobrenomes, outras apenas apresentavam as letras iniciais do nome, talvez para preservar a imagem e proteger-se das pressões de uma sociedade avessa à presença feminina no espaço público. [...] por isso era constante a prática de pseudônimo, de prénomes ou de letras iniciais, como forma de proteger-se e a seus familiares da exposição pública e da crítica: IDA, ILION, ASA. Josita, Zulnamor, Ariana, Juvenil, Marise, Noemia. Entre as mais destemidas, destacam-se: Etelvina, Amália, Violeta Andrade, Amália Soares de Andrade, Otília Cardoso Barreto. (2011, p.2763-2764).

Apesar das dificuldades vividas ao longo da história, as mulheres que alcançaram notoriedade no campo literário o fizeram com muita dificuldade, mas nem por isso deixaram de produzir grandes obras.

A produção de autoria feminina lutou contra a opressão da mulher na sociedade. Em seus textos, muitas escritoras rebelaram-se contra o estabelecido e, cansadas de serem mal interpretadas, vistas como levadas por paixões e impulsos, rompem com os cânones impostos pela sociedade tradicional que tendia aos puritanos.

Conforme Antonio Candido:

A literatura dramática de autoria feminina ganha os palcos apenas na segunda metade do século XX, o que não significa afirmar que as mulheres durante esse período não escrevessem. (2017, p.35).

Corroborando com essa fala de Candido (2017), podemos citar obras como *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, ou *La Casa de Bernarda Alba*, de Federico García Lorca, que são bons exemplos de literatura que representam a mulher como leitora que almeja a escrita, até falarmos da escrita de autoria feminina propriamente dita com autoras como Jane Austen (1775-1817) e Mary Shelley (1797-1851) na Inglaterra; Harriet Beecher Stowe (1811-1896) nos Estados Unidos; Rosalia de Castro (1837-1885) na Espanha; e, alguns anos depois, a chilena Gabriela Mistral (1889-1957), entre outras, pois foram essas mulheres que ousaram desafiar as regras impostas pela sociedade e conseguiram, mesmo diante de obstáculos, ser ouvidas e pavimentar o caminho para muitas outras que as seguiriam a partir do século XX.

No final do século XIX e início do século XX, era muito difícil ser escritora. As obras de muitas mulheres foram mantidas em ambiente privado sob sigilo, como livros de família, diários e cartas, e por isso tiveram pouco impacto na tradição literária. Ainda assim, a mulher chega ao século XX com uma nova postura:

Dentre os fatores mais importantes que atuam na "gestação" dessa "nova" mulher (cuja presença na Sociedade se faz cada dia mais forte), destacamos o amadurecimento crescente de sua consciência crítica. Consciência que a força a se posicionar, não só em relação à falência do modelo-de-comportamento feminino, herdado da Sociedade Tradicional (a Sociedade cristã/burguesa/liberal patriarcal/capitalista que vem sendo questionada e abalada em seus alicerces desde o início do século), como também quanto à interdependência existente ou imposições do contexto sociocultural em que essa criação surge. (COELHO, 1991, p. 95).

Mesmo com essa força, os textos escritos por mulheres têm sido pouco aceitos na paisagem cultural e relegados pejorativamente muitas vezes à esfera "feminina". Se o termo feminino deve ou não ser utilizado para designar a obra literária essa é uma discussão que ainda será levada por muito tempo (COELHO, 1991). Alguns defendem que não há diferença de gênero na literatura, mas livros bons ou ruins.

Desde o início do século, o teatro ecoou as conquistas das mulheres no século XIX, como o direito ao voto, e reivindicou outros direitos que levariam muitos anos para serem alcançados, como a igualdade na educação ou no salário, por exemplo.

A obra *A casa de bonecas*, de Ibsen (1879), é considerada uma alegação em favor da libertação das mulheres. No entanto, durante o século XX, houve tanta diversidade de autores, que é difícil reuni-los em um mesmo assunto, embora discutamos alguns dos nomes mais significativos, tal debate renderia mais um capítulo, conforme Lúcia Osana Zolin:

A considerável produção literária de autoria feminina, publicada à medida que o feminismo foi conferindo à mulher o direito de falar, surge imbuída da missão de "contaminar" os esquemas representacionais ocidentais, construídos a partir da centralidade de um único sujeito (homem, branco, bem situado socialmente), com outros olhares, posicionados a partir de outras perspectivas. O resultado, sinalizado pelas muitas pesquisas realizadas no âmbito da Crítica Feminista desde os anos 1980 no Brasil, aponta para a reescritura de trajetórias, imagens e desejos femininos. A noção de representação, nesse sentido, se afasta de sua concepção hegemônica, para significar o ato de conferir representatividade à diversidade de percepções sociais, mais especificamente, de identidades femininas antipatriarcais. (2009, p. 106).

Assim, é certo afirmar que, no campo da literatura durante séculos, uma mulher não podia superar intelectualmente um homem. Quando seus livros eram editados não havia leitores que os comprassem. Daí o uso de tantos pseudônimos masculinos para esconder a identidade feminina, como é o caso das já irmãs Brontë, que mudaram seus nomes de Charlotte, Emily e Anne para pseudônimos masculinos. Também a autora do famoso romance *Mujercitas*, adaptado ao cinema com o mesmo nome, mudou seu nome de Luisa May Alcott para A. M. O famoso filme *Mary Poppins* é baseado em um livro publicado sob autoria de P. L. Travers, sigla que na verdade escondia o nome de Pamela Lyndon Travers. E os pseudônimos chegam até o século XX, com uma das autoras mais famosas graças a sua série Harry Potter, J. K. Rowling, que escondeu seu nome (Joanne) sob sigla, a pedido do seu editor, o qual alegou que os meninos jamais comprariam uma

obra de autoria feminina (SMITH, 2003), Rowling também passou a usar o pseudônimo Robert Galbraith para publicar o romance policial *O chamado do cuco* (2013) e, somente após receber boas críticas, acabou reconhecendo sua autoria (CORREIO BRAZILIENSE, 2020⁷).

3.2 O universo feminino na obra de Helena Morley

O universo feminino, por meio da enunciação de uma narradora de personalidade marcante e independente, está representado no diário. Pelas performances das personagens que convivem com a heroína, pode-se perceber que as mulheres faziam o que os pais e os maridos permitiam:

Ninguém na família se preocupa consigo. Todas as minhas tias só se ocupam dos maridos e dos filhos. A pessoa delas não vale nada. Nunca vi mamãe ou qualquer de minhas tias comer uma coisa antes dos maridos e dos filhos. Se alguma coisa na mesa é pouca, elas nem sabem o gosto. (MORLEY, 2016, p.218).

Apesar disso, o olhar crítico da protagonista e narradora Helena surpreende, pois não vê como natural a relação assimétrica entre homens e mulheres. Assim como não aprova que as mulheres se privem de alimentos em favor de filhos e maridos. No convívio com a família, a heroína dialoga com os pais, não teme dizer-lhes o que pensa, nem discordar e/ou opinar. Embora concorde, às vezes, com seus julgamentos, não renuncia aos próprios.

Em âmbito familiar, a formação de Helena é marcada pelo convívio com outras personagens femininas, tais como a avó, a matriarca, com quem mantém uma relação muito próxima e afetiva. Essa senhora, assim como os demais adultos, é rigorosa na educação, conforme a passagem a seguir:

Nenhum neto de vovó se mete na conversa de gente grande. Ninguém na família gosta de menino intrometido. Todos nós quando chegamos na Chácara e tratando de ir brincar no gramado da frente. (MORLEY, 2016, p.80).

⁷ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2013/07/20/interna_diversao_arte,378124/j-k-rowling-publicar-livro-com-pseudonimo-nao-foi-jogada-de-marketing.shtml>. Acesso em: 30 maio 2020.

Contudo, percebe-se que a matriarca tem preferência pela neta Helena, mantendo com a menina uma forte relação de amizade e carinho. Nota-se que a avó lhe fornece conforto nas horas em que se angustia, além de cuidado, pois percebe que a menina, assim como todos de sua casa, passam por privações financeiras. Helena pode ser espontânea quando está perto da avó, por isso sentiu imensamente a sua perda:

Vovó morreu!

Ó querida vovó, para que Deus a levou e me deixou sozinha no mundo com tantas saudades! Sozinha sim, minha avozinha querida, pois não era a senhora a única pessoa que me compreendeu até hoje? Quem encontrarei mais na vida para dizer-me que sou inteligente, bonita e boazinha? Quem mais se lembrará de me dar um vestido bonito para não ficar inferior às primas? Quem discutirá com mamãe, procurando sempre defender-me e achando em mim qualidades, quando os outros só encontram defeitos?

Sinto, minha avozinha querida, que de todos os netos só eu sofri tanto a sua perda! Disse isso mesmo aos primos e eles responderam: "Você era a única querida". Por que a senhora queria tanto a mim que sou a mais ardilosa das netas, a mais barulhenta e que mais trabalho lhe dava? Lembro-me agora com remorso do esforço que a senhora fazia todas as noites para me tirar do brinquedo e me pôr de joelhos, à hora do terço. Mas agora, lhe confesso, aqui em segredo, que era uma hora de sacrifício que a senhora me obrigava a passar. Até raiva eu sentia quando, depois de rezar o terço com todos os mistérios contemplados, ficavam minhas tias e a hipócrita da Chiquinha a lembrar todos os parentes mortos, para rezarmos um padre-nosso ou avemaria por alma de cada um. Eu ficava pensando que minha reza era capaz de levar as almas para o Inferno, pois rezava sempre contrariada. Ninguém mais conseguirá de mim este sacrifício. Mas sei, vovó, que apesar de tudo que eu fazia, a senhora sentia em mim a afeição que lhe tinha, e via o sofrimento pintado no meu rosto quando a via doente. Também eu via a sua alegria quando chegava da Escola e entrava correndo para lhe contar minhas notas. Agora que estou aqui me desabafando é que me vem à memória toda a sua ternura, toda a sua bondade para comigo. Vem-me à ideia o dia em que a comparei à Nossa Senhora. (MORLEY, 2016, p.278-9).

A avó atua como espelho que devolve a subjetividade à menina, pois essa mulher sábia vê na neta inteligência, bondade e beleza quando os demais membros da família julgavam-na barulhenta, ardilosa, mal-educada.

Além da avó, Helena é próxima da mãe, Carolina. Essa mulher enreda-se nas ocupações doméstica a tal ponto que leva a filha à percepção de que sua mãe acredita que a vida é feita de sofrimentos. Carolina só está contente quando o marido volta das lavras e é seu amor por ele que a diferencia das outras mulheres da família:

Mamãe eu ainda acho que é mais abnegada que as outras, porque além dos cuidados com os filhos, é a que tem mais agarramento com o marido. É até falado na família. Quando eu reclamo o pouco caso que ela faz em si e a preocupação conosco e com meu pai, ela responde: "Você verá quando for mãe. Você não sabe o ditado: 'Desde que filhos tive nunca mais barriga

enchi? É a pura verdade. Minha vida são vocês e seu pai. Se vocês comem, eu fico mais satisfeita do que se fosse eu. (MORLEY, 2016, p.218).

Pode-se perceber, pela descrição da mãe, a visão crítica de Helena. A jovem protagonista ela não aceita que sua mãe viva em função dos filhos e, principalmente, do marido. Outra mulher do convívio de Helena é sua tia Madge, por quem sempre teve admiração. De dia, a tia ensinava lições de educação à menina e, de noite, de Economia. Indicava leituras educativas, como *O poder da vontade* e *O caráter*, do inglês Samuel Smiles.

Além da escrita e das atividades escolares, a leitura é uma prática recorrente no cotidiano da jovem protagonista e não se reduz apenas às atividades escolares, pois a tia Madge a incentiva e colabora para tal exercício: “Eu fui acabando de aprender a ler e tia Madge, que só acha bom o que é inglês, arranhou *O poder da vontade* e me fez ler para ela ouvir. Acabado este deu-me outro: *O caráter*. Eu tinha de ler e contar tintim por tintim” (MORLEY, 2016, p.56). Helena reflete sobre o texto que lhe foi dado para ler:

Tenho certeza de que esses livros não me valeram de nada. Força de vontade não adquiri nem um pinga mais do que eu já tinha. Caráter não mudei em nada. Bondade, nada mais do que eu já tinha. Só uma coisa eu penso que lucrei, mas não tenho certeza se foi Samuel Smiles que me ensinou, pois não me ensinou outras coisas: foi aprender a ser poupada e a guardar tudo o que tenho. (MORLEY, 2016, p.56-7).

Como se pode observar, Helena, embora realize as leituras indicadas pela tia, mantém senso crítico sobre essas supostas obras voltadas à edificação do caráter. Revela, assim, sua inteligência, pois muito diante das mulheres de sua época, já demonstra descrença em discursos moralizantes cuja finalidade é modelar o espírito.

Helena monta um painel feminino das mulheres que desfilam no ambiente familiar, cada uma com suas características peculiares, mas todas apresentando algo em comum: a dedicação pela casa, o cuidado com maridos e filhos. Desse modo, podemos observar a condição de subordinação da mulher numa sociedade marcada pela opressão patriarcal, em que esta deve sujeitar-se ao marido, ao pai e até mesmo aos irmãos.

Um exemplo dessa sujeição aparece na cena em que Helena não pode expressar desejo em ler um livro, sem que seu irmão o tome de suas mãos, pois ambos – por razões de privação financeira da família – dividem o mesmo material escolar:

Mamãe quando compra algum livro é sempre para os dois, para mim e Renato. Ele não gosta de estudar e não deixa também que eu estude; ficamos brigando o tempo todo até eu desistir. Se pego num livro ele logo diz: "É este que eu vou estudar". Se não lhe dou o livro não adianta, porque ele me atormenta o dia inteiro até eu cansar e deixar (MORLEY, 2016, p. 217).

Helena acaba, muitas vezes, resignando-se. Disso decorre a construção de um estereótipo do bom comportamento feminino, que deveria respeitar as leis da Igreja e do Estado, sob a vigilância dos pais, tutores ou irmãos mais velhos.

No texto "A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia", Emanuel Araújo (2008) comenta que a mulher, nos tempos coloniais, carregava o estigma do pecado original, por isso a vigilância era extrema e a mulher somente poderia sair de seus aposentos domésticos em ocasiões, como batizados, casamentos e enterros. No entanto, Helena nem sempre aceita as imposições determinadas pela tradição e discorda, por exemplo, muitas vezes, da atitude da mãe. Ela a vê de uma forma especial e percebe a dualidade entre o valor do homem e o da mulher:

Meu pai é muito querido na família. Todos gostam dele e dizem que ele é muito bom marido e um homem muito bom. Eu gosto muito disso, mas fico admirada de todo mundo só falar que meu pai é bom marido e nunca ninguém dizer que mamãe é boa mulher. No entanto no fundo do meu coração, eu acho que só Nossa Senhora pode ser melhor que mamãe. Não admito que ninguém possa ser melhor mulher do que ela é para meu pai e mãe para nós. Meu pai, com esta vida de mineração, o dinheiro que arranja é mais para manter a lavra; pouco sobra para a casa. Nós às vezes reclamamos as coisas, mas mamãe nunca piou. Nunca disse uma palavra que pudesse aborrecer meu pai; é só lhe dizer: "A vida é de sofrimento; não se entristeça, Deus nos ajudará". Eu que sou menos paciente fico só fazendo castelo, antes de dormir, de ficar invisível, tirar dinheiro dos ricos e trazer para casa. Já descobri que isto é um bom meio para a gente dormir. Quando vejo mamãe se levantar às cinco horas da manhã passar para o terreiro com este frio e ir para a cozinha acender o fogo, pelejando com lenha verde e molhada para nos dar café e o mingau às seis horas, eu fico morta de pena. Começa o trabalho a essa hora e vai sem descanso até a noite, quando nos sentamos no sofá da sala. Eu enfio o braço no de mamãe de um lado e Luisinha do outro para nos esquentarmos. Renato e Nhonhô ficam à roda do fogareiro no chão, e mamãe contando histórias de tempos passados. (MORLEY, 2016, p.257-8).

A menina sente que, por mais que sua mãe se esforce e se dedique, para ela não era dado valor algum, pois seu comportamento era visto como obrigação. Já no caso do pai, o comportamento era destacado, pois tal distinção não era tão esperada dos homens.

Helena, graças ao espírito questionador que possuía, revelava-se incomodada em relação à forma como os homens eram considerados mais importantes que as mulheres. Seu pai era muito valorizado na família por ser um homem honesto e trabalhador; já sua

mãe não era reconhecida da mesma forma, por mais que demonstrasse ter as mesmas qualidades. Esse aspecto é explicado por Philippe Ariès (1978), ao afirmar que o lugar social da mulher, no século XIX, era determinado pelo patriarcalismo; a mulher não apresentava posições de destaque por estar sempre à margem do marido.

Outro momento em que o patriarcado é questionado por Helena é em uma passagem na qual ela chama a atenção para o fato de que apenas os homens possuíam relógio na época. Esse instrumento, caracterizado como objeto de conhecimento, representava poder, por isso não era permitido à mulher:

Na Cavallhada só os homens têm relógio. Quem mora no meio da cidade não sente falta porque quase todas as igrejas têm relógio na torre. Mas quando meu pai não está em casa é até engraçado o engano das horas conosco.

[...]

Antigamente eu acreditava na hora do galo porque, na Boa Vista, a gente pergunta a hora a um mineiro, ele olha para o sol e diz. A gente vai ver no relógio e dá certo. Por isso eu pensava que o sol marcava a hora durante o dia e o galo durante a noite. Estou vendo hoje que é engano.

No domingo mamãe nos acorda um pouco antes das quatro horas para a missa da madrugada. Hoje quando mamãe nos chamou, eu morta de sono lhe disse: “É impossível que já seja perto de quatro horas, mamãe. Parece que comecei a dormir ainda não há uma hora. Estou com tanto sono que nem posso abrir os olhos”. Ela respondeu: “Você dorme depois da missa. Estamos na hora, que o galo já cantou duas vezes”.

Levantei-me cabeceando de sono e lavei o rosto. Ela já estava com o café coado. Tomamos e saímos.

Na rua é que eu sempre vejo se é cedo ou tarde. Fui olhando a lua e as estrelas e dizendo a mamãe: “A senhora vai ver se o galo acertou a hora desta vez”. A rua estava deserta. Fomos andando nós duas pelo braço de mamãe. Passando perto do quartel, o soldado que estava de ronda vira para mamãe e pergunta: “Que é que a senhora está fazendo na rua com essas meninas, a estas horas?” Mamãe respondeu: “Vamos à missa da Sé”. O soldado disse: “Missa à meia-noite? Não é véspera de Natal; que história é essa?”

Eu já estava com medo do soldado. Mamãe respondeu: “Meia-noite? Eu pensei que eram quatro horas. Muito obrigada pela informação”. Voltamos e nos deitamos vestidas. Mesmo assim perdemos a missa. Quando chegamos à igreja depois, Padre Neves já estava nas aves-marias. (MORLEY, 2016, p. 100-1).

Pela cena descrita, nota-se o cerceamento feminino por um outro homem, o soldado. Embora não seja do convívio familiar, ele as indaga sobre seu destino e comportamento. Questionando-as por estarem na rua em horário inadequado ao comportamento feminino imposto na época.

A visão de Helena sobre as mulheres da família era a de que eram mães e esposas exemplares, zelosas pela reputação dos filhos, mas que se colocavam sempre em segundo plano. De acordo com Ariès (1978), no século XIX, o papel das mulheres na sociedade consistia, basicamente, na subordinação ao pai ou ao marido. O estereótipo

do homem como o chefe da família fundamentava-se nos preceitos da Igreja, cuja doutrina considerava a mulher como subordinada ao marido, cabendo a ela procriar e ser uma boa dona de casa.

A mãe de Helena possuía um pensamento mais tradicional em relação ao comportamento feminino na sociedade. Acreditava que sua filha destoava desse padrão, podendo escandalizar a pequena cidade de Diamantina. Para ela, a vida não deveria ser apenas diversão, pelo contrário, era preciso primeiramente se preocupar com os estudos e a postura feminina disciplinada. Embora não tivesse estudado, Carolina percebia a importância da educação para a formação da mulher. Apesar de Carolina atender à norma instituída ao papel social feminino de esposa e mãe, pode-se perceber que ela valoriza os estudos. Desse modo, nota-se, pelo seu incentivo à Helena, seu desejo de que a filha tenha destino diverso ao seu.

Já para Helena, o trabalho como professora poderia ser uma forma de conseguir certa independência financeira e ascensão social, algo praticamente vedado a uma mulher da época:

Eu, tirando meu título de normalista, sei que tudo vai melhorar, pois irei até para o fim do mundo dar minha escola. Já fiz meus planos, tão bem assentadinhos, que até poderemos guardar dinheiro. Mas deixar meu pai naquela peleja, furando a terra a espera de diamantes que não aparecem, é que não deixarei. (MORLEY, 2016, p.69).

Segundo Maria Ângela D’Incao (1997, p.228), no século XIX, as mulheres tinham que aprender a se comportar em público e a conviver de maneira educada. O vestuário recatado era fundamental para a caracterização de uma mulher tida como honesta. Para Maria Fernanda Baptista Bicalho, “Esse discurso da aparência vai ser usado como mais um dos instrumentos de controle e normalização do comportamento feminino” (1989, p.92-93).

Os códigos sociais do período oitocentista condenavam a excessiva sociabilidade da mulher, por isso a ela era preciso dar muitos afazeres domésticos para que não ficasse ociosa. A ociosidade era fonte propulsora da necessidade das mulheres de saírem do ambiente doméstico, desconstruindo a ordem familiar (BICALHO, 1989). Desse modo, a mãe de Helena tentava ocupá-la, todavia não com afazeres domésticos, mas com os estudos. Assim, embora a mantivesse afastada de atividades que não eram

apropriadas para meninas de família, como estar constantemente nas ruas, por exemplo, também a emancipava pelo conhecimento.

Em outra passagem do diário, a jovem demonstra contrariedade em relação às colegas que tentavam arrumar-lhe namorado. As meninas afirmavam que ela não deveria demorar a pensar em casamento, pois senão passaria de uma idade, considerada pela sociedade da época, como própria para a constituição do matrimônio. Tal aspecto pode ser observado no diálogo a seguir:

“Você já tem quatorze anos. Se não for ajeitando o seu desde já, de mais velha ninguém quererá. E você ficará para tia. Você assim, vai virar facão”. Respondi: ‘Mas se eu quero virar facão, que tem você com isto?’ ela disse: “Se quer, está bem, mas nós nos incomodamos porque gostamos de você. É só por isso’ [...] ‘Não se incomodem tanto comigo, minhas amigas; lembrem-se do ditado: casamento e mortalha no céu se talha’. (MORLEY, 2016, p.179-80).

Helena é uma jovem que não demonstra ter as mesmas inquietações que as colegas. Enquanto as meninas preparavam-se para a vida de matrimônio, ela pensava em terminar os estudos e lecionar. Poderia ser que a protagonista tivesse pretensão de se casar e constituir família, mas, em seu discurso, essas atividades não têm prioridade.

Suas colegas, espelhando-se possivelmente na vida de suas mães, viam no ato matrimonial o futuro que as esperava. Freyre (2006, p.429) assevera que foi “geral, no Brasil, o costume de as mulheres se casarem cedo. Aos doze, treze, quatorze anos. Com filha solteira de quinze anos dentro de casa já começavam os pais a se inquietar e a fazer promessa a Santo Antônio ou São João”.

A obra *Minha vida de menina*, de Helena Morley (2016), configura-se como um registro diário essencialmente feminino, o qual constitui um painel rico acerca da realidade social da época. Trata-se de “um olhar de mulher vasculhando o universo feminino. São incontáveis as mulheres do livro, com seus casos, suas dores, sua submissão ao homem, sua limitação social, tudo passando pelo crivo agudo e sensibíllissimo da diarista.” (VIANA, 1988, p.139).

Mesmo Helena achando-se preguiçosa em relação aos estudos, sabe que concluir o magistério é a única forma de uma jovem mulher conseguir trabalhar fora de casa e, assim, adquirir certa independência financeira. A menina fazia planos para o futuro, visando à obtenção de autonomia, mas percebia os limites impostos às mulheres: “Renato, assim que tirasse o título, podia ir para longe dar escola, **porque é homem**;

mamãe e Luisinha ficavam com o serviço da casa, e eu na escola” (MORLEY, 2016, p.116 – grifos nossos).

3.3 *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley

A obra *Minha vida de Menina* trata-se de um diário escrito por Alice D. C. Brant. Nesse diário, escrito com o nome fictício de Helena Morley, a protagonista-narradora relata suas vivências durante os seus 13 e 15 anos. A obra só foi publicada no ano de 1942, quando a autora expressou o desejo de deixar para as netas e seus parentes as experiências de sua juventude. Por se tratar de um diário pessoal ou íntimo, a obra é narrada em primeira pessoa, tornando a protagonista uma narradora-personagem que mostra sua visão dos acontecimentos que moviam o cotidiano de Diamantina.

Dessa forma, tem-se uma narração de festas populares e religiosas no município mineiro, fatos do cotidiano familiar da protagonista, causos narrados por seus parentes, relatos de comidas e bebidas típicas apreciadas na época do relato. A personagem também trata sobre a escravidão, por meio de uma sequência cronológica, em que é possível observar a predominância de sua visão crítica.

A autora em sua obra demonstrou certo cuidado ao falar de familiares e pessoas conhecidas, por isso trocou os nomes destes por pseudônimos. Como exemplo há um trecho escrito no dia 25 de fevereiro em que os nomes das mulheres favorecidas por sua avó são citados, mas modificados em relação aos originais:

Vovó, todos os sábados, manda um de meus irmãos ao Palácio, que é perto da Chácara, trocar uma nota em borruquês¹ do Bispo. Põe tudo numa caixa de papelão e fica sentada na sala de jantar, à espera das pobres dela. A cada uma dá um borruquê novo de duzentos réis. São elas Chichi Bombom, Frutuosa Pau de Sebo, Teresa Doida, Aninha Tico-Tico, Carlota Pistola, Carlota Bosta-danta, Teresa Busca-Pé, Eufrásia Boaventura, Maria Pipoca e Siá Fortunata. Estas são as que entram, sentam-se com vovó na sala de jantar e contam suas misérias. Ainda há os pobres que ficam no corredor e na porta da rua. Vovó diz que quem dá aos pobres empresta a Deus. (MORLEY, 2016, p. 28).

No diário, as denominações de seus familiares foram substituídas por nomes fictícios: a mãe Alexandrina Dayrell por Carolina, o pai Felisberto Morley por Alexandre, os seus irmãos Felisberto Dayrell Junior por Renato, Tereza Dayrell por Luizinha e João Brandão Dayrell por Nhonhô, e seu primo e marido Mário Brant por

Leontino. Na nota introdutória à primeira edição, a protagonista Helena diz: “Nesses escritos nenhuma alteração foi feita, além de pequenas correções e substituições de alguns nomes, poucos, por motivos fáceis de compreender.” (MORLEY, 2016, p. 13). Desse modo, pode-se notar o caráter ficcional do diário de Brant, que opta por encobrir e desvelar para o leitor experiência selecionadas entre várias outras.

Alice Dayrell Caldeira Brant, escritora brasileira, nasceu na cidade de Diamantina, Estado de Minas Gerais, no ano de 1880. Frequentou a Escola Normal e no ano de 1900 casou-se com Augusto Caldeira Brant, com quem teve seis filhos. Publicou somente uma única obra: *Minha vida de Menina*, a qual teve grande repercussão por se tratar de um diário cujo registro inédito apresenta a vida de uma jovem entre seus 13 e 15 anos de idade:

Relendo esses escritos, esquecidos por tanto tempo, vieram-me lágrimas de saudades de meus bons pais, minha boa avó e minha admirável tia Madge, a mulher mais extraordinária que já conheci até hoje e que mais influência exerceu sobre mim, pelos seus conselhos e pelo seu exemplo. Nesses escritos nenhuma alteração foi feita, além de pequenas correções e substituições de alguns nomes, poucos, por motivos fáceis de compreender. (MORLEY, 2016, p. 13).

Como se pode observar, Brant estabelece um jogo com o leitor, prometendo-lhe a “verdade” de sua juventude, contudo, sob um nome fictício. No enredo, a facilidade da protagonista Helena em escrever sobre o que passava no seu dia a dia levou-a produzir um diário, ao qual o jovem leitor tem acesso por meio da obra publicada por Brant.

A personagem Helena Morley, apesar da pouca idade, era uma observadora atenta do seu entorno. Filha de mãe brasileira e pais inglês, ela conta, de forma sucinta e bem-humorada, conservando a ingenuidade e o espírito rebelde da adolescência, a relação com os pais, os tios e a avó, a decadência da mineração, a pobreza da família, a vida na escola e os hábitos provincianos de Diamantina, em Minas Gerais, onde nasceu.

Muitas vezes, a autora se limita a relatar acontecimentos de forma direta, sem emitir opiniões ou julgamentos, apenas transpondo para o diário o cotidiano. Noutras ela expressa sua opinião, como quando mostra que não há a valorização da mulher, pois só ressaltam o quanto seu pai trabalha, porém ninguém diz o mesmo de sua mãe, que trabalha muito para cuidar da casa enquanto o pai está na mineração.

O fim da escravidão não significou liberdade econômica para os negros, que continuavam dependentes de seus “donos”, ainda que em um regime diferente. Agora,

em vez de escravos, eram “alugados”, tratados ainda como propriedade privada dos brancos. O preconceito, obviamente, era uma marca dessas relações, uma herança que contaminaria gerações por vir.

Como qualquer diário, a passagem do tempo também fica evidente nesta leitura, e nos leva a algumas curiosidades, como no já citado episódio no qual ficou claro que somente os homens portavam relógios, deixando as mulheres literalmente no escuro. Outra força motriz da vida em sociedade no local é a religião, que controla o ritmo dos acontecimentos, com as festas, as missas, as rezas, as ladainhas. Muito católica no lado materno, a família de Morley reza quase o tempo todo, embora o pai, descendente de ingleses, se abstenha dessa convicção. Já o Estado está virtualmente ausente, como nota a própria Helena, quando da eleição de Prudente de Moraes para a presidência. O pai comemora, mas ela vê o acontecimento com ceticismo. Helena tem também uma forte relação com sua avó, a única da família que dá atenção às suas aflições, dúvidas de adolescente.

Alice Dayrell Caldeira Brant foi convencida pelas netas a publicar o livro, ainda que não acreditasse que as memórias de uma menina em uma cidade do interior, “sem luz elétrica, água canalizada, telefone, nem mesmo padaria” (MORLEY, 2016, p.13), pudessem interessar a alguém, tantas décadas depois. O fato é que o diário não é só uma leitura agradável, com episódios que nos fazem rir e lembrar as rebeldias da adolescência, mas um retrato importante de um período de grandes mudanças para o país, como o fim da escravidão e o início da República.

3.3.1 Tempo e espaço na narrativa

Os acontecimentos descritos no diário de Helena de forma cronológica se passam no Brasil entre os anos 1893 e 1895, período em que acabava de ocorrer a abolição da escravatura. Nesse período também havia sido recentemente proclamada a República. A narradora trata dessas mudanças drásticas que acontecem no país e as quais a influenciam na vida pessoal.

Assim, pode-se verificar em sua escrita a presença de experiências sobre a constituição social da época, por meio de suas reflexões sobre os temas, apresentando também o patriarcalismo escravocrata, as regras estabelecidas pela escola mais individualista e diferentes das que existem nas escolas atuais:

Nunca passei um dia na minha vida tão enjoado como Sexta-feira da Paixão. Chininha inventou que estava triste pela morte de Jesus Cristo e foi ler alto a Paixão para vovó, como se faz no Colégio, e nós todas tivemos de ficar escutando. Todos sabem que não sou nenhuma santa, mas quando estou no meio das outras que são como eu, ninguém nota. Vem agora esse inferno de fingimento para as tias notarem; mas vovó, graças a Deus, não deixa ninguém falar muito de mim.

Sexta-feira da Paixão foi dia de jejum de todos em casa. Eu sou infeliz nas horas de sacrifício. Não gosto de fazer sacrifício. Como sabia que era obrigada, eu tive que jejuar. De manhã, às sete horas, só se toma uma xícara de água de saco, rala, que nada vale. Às dez horas, almoço: bacalhau com abóbora, feijão e angu: coisas que a gente só come para mexer mais com a fome. Durante o dia a mesma água de café, fraca. Jantar às quatro horas e mais nada. (MORLEY, 2016, p.41).

Nesse sentido, Helena também aponta as ideias e os comportamentos segundo as determinações da Igreja, entre outros temas que, de certa forma, envolviam os acontecimentos mais marcantes.

Diamantina, Minas Gerais, é o lugar onde os fatos são narrados, já no final do século XIX. Nessa mesma cidade, a autora nasceu e viveu sua infância e juventude, época caracterizada pelo declínio do diamante. Assim, o diário é um gênero narrativo caracterizado por uma estrutura que apresenta fatos cotidianos próximos do momento que ocorreram, com escritas que apontam acontecimentos que ocorreram há pouco tempo, ou mais precisamente no mesmo dia da escrita do autor:

Deste diário, surge um retrato vivido de Diamantina e da extensa família de Helena. As anotações revelam impressões sobre os hábitos e as fraquezas da população local, tanto ricos como pobres, brancos e negros, jovens e velhos, homens e mulheres. Tratam da vida econômica e também das relações de classe e raça numa cidade pequena, mas não pouco importante, alguns anos depois da abolição da escravidão, em 1888. (FISHER, 1998, p.176).

Apesar do que afirma Fisher, sobre o diário apresentar acontecimentos da época, é preciso ter em mente que tais fatos muitas vezes não possuem relação entre si, parecendo inacabados com uma narrativa um tanto incerta.

Os ambientes descritos na obra são a sua casa, sua escola locais de convivência social de sua cidade (festas, quermesses, igreja, casa de parentes, vizinhos, amigos), em uma ambientação reflexa.

3.3.2 Narrador-personagem

A protagonista Helena é a narradora de seu próprio diário. Inicialmente, ela se mostra insatisfeita com a ideia de escrever, no entanto com o passar do tempo percebe que é melhor escrever sobre o que sente do que compartilhar suas ideias com as amigas. Helena deixa um aviso ao leitor que se interesse pela sua obra:

Não sei se poderá interessar ao leitor de hoje a vida corrente de uma cidade do interior, no fim do século passado, através das impressões de uma menina, de uma cidade sem luz elétrica, água canalizada, telefone, nem mesmo padaria, quando se vivia contente com pouco, sem as preocupações de hoje. E como a vida era boa naquele tempo! Quanto desabafo, quantas queixas, quantos casos sobre os tios, as primas, os professores, as colegas e as amigas, coisas de que não poderia mais me lembrar, depois de tantos anos, encontrei agora nos meus cadernos antigos! (MORLEY, 2016, p. 13).

Dessa forma, Helena adianta aos seus leitores que, talvez, se trate de uma leitura que possa causar tédio. No entanto, a narrativa revela-se atraente, pois filtrada pela ótica de uma inteligente e divertida menina dos seus 13 aos 15 anos, moradora de uma cidade pacata que, a princípio, não parece ter nada de interessante, mas que vai dando ao leitor revelações que o prendem até o último parágrafo do diário.

O processo de amadurecimento da personagem se dá tanto por influências dos fatos internos, quanto por fatos externos, e o leitor pode se dar conta das mudanças que acontecem com a narradora-personagem ao longo desses três anos de escrita secreta. Simula-se na narrativa que, supostamente, o diário de Helena tornou-se o livro que o leitor tem em mãos.

A narradora, autodiegética em primeiro nível, de início, apresenta-se como plana com tendência à redonda, porém mostra-se questionadora sobre o que acontece à sua volta e passa por um processo de amadurecimento no decorrer do seu relato, inclusive instaurando vazios, pela própria constituição do texto em forma de diário (em que salta dias da semana), por meio do uso de humor, ironia, hipérboles, entre outros recursos estilísticos manifestos na linguagem literária, o que a torna em uma análise final redonda.

A protagonista Helena gostava de escrever e comentar sobre tudo o que vivenciava. Nessa perspectiva, o diário resulta num mundo infinito: pessoas que desfilam nas ruas de Diamantina, vozes múltiplas e silenciosas. O espírito da menina quer movimentar-se na sua história, quer distrair-se no mundo de seu diário e no mundo que se estende além dos relatos; ela pertence ao diário, mas a palavra uma vez registrada

ganha outra forma nas mãos dos leitores, fazendo com que recuperem, mobilizem e leiam outras palavras além do registro.

A personagem caracteriza-se por ser uma menina astuta, inteligente, muito observadora e crítica. Vive a vida ao redor de sua família, entre o meio rural e a cidade. No entanto, ela prefere o campo, a chácara de sua avó Teodora, onde gosta de estar em sua companhia. Na casa dos pais, tenta conciliar os estudos com os afazeres domésticos, compartilhados entre ela e seus irmãos para ajudar a mãe.

Quanto aos estudos, diz ser uma garota vadia e preguiçosa, que não gosta de estudar, mas afirma ser boa em decorar e gosta de escrever e ler histórias. Considerada pela família como a mais inteligente, ela mesma declara que não tem esse perfil. Contudo, sente-se orgulhosa quando sua avó, seu pai e tia Madge assim a consideram.

Como essa narradora se constitui no plano identitário diante dos olhos do leitor, por meio da focalização em primeira pessoa, o texto se torna cativante para o público jovem, pois confere-lhe a sensação de que participa dos segredos mais íntimos que a protagonista lhe revela. Trata-se de uma narradora engraçada que sempre emite sua opinião sobre os acontecimentos, mesmo que à custa de reprovações das pessoas de seu convívio. Apesar disso, nota-se no relato que, por ser jovem e menina, não impõe suas concepções a essas pessoas – seu discurso não tem esse poder –, todavia, como confere voz a outras personagens silenciadas, reproduzindo seus relatos no texto, amplia-se historicamente e apresenta-se como emancipatório.

Apesar da impotência advinda da idade e do gênero, a heroína, pela esperteza, consegue burlar o sistema e, com delicadeza, convence, por meio de árdua argumentação, a mãe e o pai, muitas vezes, a concordar com suas ideias. Um exemplo claro de sua inteligência e determinação pode ser visto na cena em que será interna em um colégio de freiras. De forma sutil, escapa da internação e começa uma campanha para que a mãe livre a irmã Luisinha dessa escola:

[...] Eu e mamãe voltamos da visita a Luisinha no Colégio tão aborrecidas que não conversamos uma com a outra, com medo de cairmos no choro. Estou convencendo mamãe a tirar Luisinha do Colégio. Estive hoje lhe dizendo que não deve acompanhar tia Aurélia na educação que dá às primas; que elas ficando lá sem Luisinha acabarão se acostumando, pois sempre levaram vida retraída. Mas Luisinha que sempre viveu em liberdade, de casa para a Chácara, brincando na rua, passeando no campo e na Boa Vista, não pode se acostumar com prisão. A mudança é grande demais. (MORLEY, 2016, p.216).

Seu relato lança luzes sobre a opressão às minorias, mulheres, crianças e negros, ao mesmo tempo que a problematiza, pelo viés crítico de uma protagonista juvenil inteligente e perspicaz. Essas possibilidades de temas que a obra oferece serão trabalhadas no próximo capítulo, no qual, a partir de sua recepção em uma Oficina de Literatura com alunos do Ensino Médio, pautada nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1999 e 1996), investigamos a formação do leitor literário, com a utilização do Método Recepcional, das estudiosas Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1993), as quais sugerem como caminho refletir sobre o texto em sala de aula, com uma sistematização de atividades de leitura e análise da recepção dos alunos em âmbito escolar.

A RECEPÇÃO DA OBRA COM O PÚBLICO JUVENIL

Capítulo III

1. O local da pesquisa

A pesquisa desta dissertação, organizada sob a forma de Oficina de Literatura, foi realizada no local onde leciono, a Escola Técnica Estadual de Cerquillo, uma das 212 unidades pertencentes ao Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS), autarquia da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia (SDECTI) do estado de São Paulo, do qual ainda fazem parte as Faculdades de Tecnologia (FATEC's).

No ano de 2019, ministrei aulas do componente curricular Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional, para uma turma de segundo ano do curso técnico integrado ao Ensino Médio de Logística, uma turma de terceiro ano do curso técnico integrado ao Ensino Médio de Administração, e uma turma de terceiro ano do curso técnico integrado ao Ensino Médio de Logística. Essa escola oferta atualmente aulas para Ensino Médio Integrado a seis turmas em período integral, além de aulas no período noturno para os cursos técnicos modulares de Administração, Recursos Humanos e Logística, totalizando entre todos os módulos seis turmas também, com um total de 517 alunos.

A Etec de Cerquillo, Unidade 248 do Centro Paula Souza, foi criada pelo Governo do Estado de São Paulo com o intuito de ampliar o número de vagas do ensino técnico na microrregião. Em 30 de março de 2010, firmou-se Convênio de Cooperação Técnico-Educacional entre o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) e a Prefeitura Municipal de Cerquillo (PMC), onde foi acordado que a implantação de toda infraestrutura, reformas e instalações físicas do prédio para o funcionamento da Etec, seriam de responsabilidade da PMC. Com o avanço das obras, o então Governador em exercício, Dr. Alberto Goldman, assinou em 19 de novembro de 2010, o Decreto Nº 5.414, criando a Escola Técnica Estadual de Cerquillo.

A criação da escola surgiu das necessidades apresentadas por empresas da cidade, conhecida nacionalmente como polo de confecção infantil, com 80% da fatia do mercado, portanto importante setor da indústria têxtil, aliado a uma economia forte, composta na sua maioria por micro e pequenas empresas. Dessa forma, a Etec de Cerquillo iniciou suas atividades em 02 de fevereiro de 2011, com oferta de cursos, selecionados para atender diversos segmentos da área de gestão e, ainda, as necessidades sociais, econômicas e políticas do município.



Figuras 4 e 5: Fachadas da ETEC de Cerquillo

A Etec está instalada em uma área de 5.500 m², sendo 3.184 m² de área livre e 2.216m² de área construída, distribuída em quatro blocos, conforme as seguintes especificações:

- Bloco I – Salas de Aulas (6), Sala de Leitura, totalizando 525 m²;
- Bloco II – Sala dos Professores e Coordenação de Curso, Orientação Educacional e Sala de Reuniões, Diretoria de Serviço Acadêmica, WC Administrativo, Cantina, Cozinha para a Merenda Escolar, Copa para os Alunos, Área de Lazer e Convivência, WC para os Alunos e WC para deficientes, com um total de 656 m²;
- Bloco III – Diretoria, Relações Institucionais, Laboratórios de Informática (2), Laboratório de Ciências, Sala do Servidor, Diretoria de Serviço - Área Administrativa, Laboratório de CAD, Almoxarifado, Sala de Manutenção, Cozinha e WC da Limpeza, Sala e WC para Vigilância, Depósito, num total de 590m²;
- Bloco IV – Laboratório de Modelagem, Sala de aula (Laboratório de Desenho e Criação); Laboratório de Costura, 445m².

Todos os blocos são acessíveis com escadas, rampas e corrimão para que possamos atender a população em geral. Dessa forma, a Etec de Cerquillo, desde sua

implantação, vem experimentando um constante crescimento em números de oportunidades, e atendendo as demandas da comunidade local e regional.

Iniciou suas atividades com atendimento de duas classes com 80 alunos e com a oferta dos cursos de Logística e Comércio. Atualmente, atende 517 alunos, distribuídos entre seis classes de Ensino Técnico integrado ao Médio, uma classe de NovoTec e seis classes de Ensino Técnicos Modular (Administração, Logística, Recursos Humanos e atendimento aos Cursos Técnicos do Teletec).

No 1º semestre de 2016, através de convênio com a Prefeitura Municipal de Laranjal Paulista, foi criada a Classe Descentralizada EM João Salto, com o Curso de Técnico em Recursos Humanos. Atualmente, esta classe está em funcionamento na Escola Municipal Quinzinho do Amaral, onde temos uma classe com 39 alunos no curso modular de Técnico em Administração, no período noturno.

A Classe Descentralizada, na cidade de Porto Feliz, em 2017, foi transformada em uma nova Etec. Há também estudos para viabilizar a implantação de outras modalidades de cursos técnicos integrados ao médio, outros cursos técnicos assim como também Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No que diz respeito à direção da escola, do período da implantação (2011) até 14 de julho de 2012, o Prof. Luiz Fernando Pimentel de Souza respondeu pela gestão escolar, como Diretor Pró-tempore. Na sequência, assumiu o Prof. Cármino Frutuoso, tendo seu primeiro mandato fixado de 15 de julho de 2012 até 14 de julho de 2016, e reconduzido ao segundo mandato no dia 15 de julho do mesmo ano, permanecendo até 14 de julho de 2020. A seguir, pode-se visualizar o cronograma de implantação dos cursos e as classes descentralizadas:

CRONOGRAMA

ETEC DE CERQUILHO (SEDE)

- Técnico em Comércio - 1º semestre de 2011
- Técnico em Logística - 1º semestre de 2011
- Técnico em Modelagem do Vestuário - 1º semestre de 2012
- Ensino Médio - 1º semestre de 2012
- Administração Integrado ao Ensino Médio - 1º semestre de 2013
- Técnico em Administração - 2º semestre de 2014
- Técnico em Secretariado (EAD Semipresencial) - 2º semestre de 2015

- Logística Integrado ao Ensino Médio - 1º semestre de 2016
- Técnico em Recursos Humanos - 1º semestre de 2020
- NovoTec em Modelagem do Vestuário - 1º semestre de 2020

CLASSES DESCENTRALIZADAS

Porto Feliz

- Técnico em Administração - 1º semestre de 2015
- Técnico em Segurança do Trabalho - 1º semestre de 2015
- Administração Integrada ao Ensino Médio - 1º semestre de 2016
- OBS: Classe Descentralizada transformada em Etec de Porto Feliz
Unidade de Ensino número 289, 2º semestre de 2017

Laranjal Paulista

- Técnico em Recursos Humanos - 1º semestre de 2016
- Técnico em Administração - 2º semestre de 2019

Cerquilha é uma cidade do interior paulista, situada a 143 km da capital, com uma população estimada, segundo o IBGE, em 2018, de 48.074 pessoas. Os habitantes do município, de forte influência italiana, orgulham-se de suas tradições caipiras e de sua pujança econômica, traduzida pelo alto Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) – 0,782, o que a coloca na 143ª posição no ranking, entre os 645 outros municípios de São Paulo.

A economia da cidade é baseada, principalmente, no setor de serviços (46,39%) e na indústria (37,86%), com destaque para o setor têxtil, em que a cidade é conhecida nacionalmente como polo de confecção infantil (IBGE, 2016). Segundo o IBGE, em 2017, ocorreram 1.652 matrículas nas escolas de Ensino Médio. Considerando o contexto do município, o Governo do Estado de São Paulo, via Centro Paula Souza, implantou a Etec de Cerquilha, com o objetivo de atender demandas do mundo do trabalho, através dos cursos técnicos em Administração, Comércio, Logística, Recursos Humanos e Modelagem do Vestuário, além do Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado ao Médio, nas modalidades de Administração e Logística, bem como com a oferta do curso NovoTec, Integrado à Modelagem do Vestuário.

A Etec está situada a dois quilômetros da praça principal, no bairro Jardim São Francisco, na Rua Vereador Mário Pilon de número 1001, e está preparada para atender principais demandas de infraestrutura e de atendimento à população não só do bairro, mas de toda a comunidade. Na Etec de Cerquilha e na Classe Descentralizada na cidade de Laranjal Paulista, todos os membros da comunidade escolar devem respeitar o Estado Democrático de Direito, e os princípios pedagógicos, especialmente, os descritos no Regimento Comum das Etecs do Centro Paula Souza, conforme:

- gestão democrática e participativa, “valorizando as relações baseadas no diálogo e no consenso, tendo como práticas a participação, a discussão coletiva e a autonomia” - Art. 3º;
- capacitar o educando para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para sua inserção e progressão no trabalho e em estudos posteriores – Inciso I do Art. 4º;
- desenvolver no educando aptidões para a vida produtiva e social – Inciso II do Art. 4º;
- constituir-se em instituição de produção, difusão e transmissão cultural, científica, tecnológica e desportiva para a comunidade local ou regional – Inciso III do Art. 4º.

Essa Unidade escolar, assim como as coirmãs, adota os princípios da gestão democrática, onde a participação, a transparência, a descentralização das decisões, fazem parte do cotidiano escolar. Torna-se necessário, ainda, destacar a participação das instituições auxiliares (Conselho de Escola, Associação de Pais e Mestres e CIPA), como importantes órgãos de apoio e de decisão, contribuindo para uma maior aproximação entre todos os segmentos da Etec. Com isso, nesse local há um clima organizacional altamente favorável à discussão e ao consenso, situações essas, em que a direção atua como mediadora e referência ao diálogo.

Há que se destacar também, apesar das inúmeras dificuldades, a busca permanente pela integração de todos os setores administrativo, acadêmico, pedagógico, financeiro, infraestrutura, de pessoal e comunidade externa, sem perder de vista as preocupações com as metas de aprendizagem e indicadores de qualidade do ensino desenvolvido na escola.

Na Etec de Cerquilha e na Classe Descentralizada na cidade Laranjal Paulista, todos os membros da comunidade escolar devem respeitar o Estado Democrático de Direito, e os princípios pedagógicos, especialmente, os descritos no Regimento Comum das Etecs do Centro Paula Souza. Além dos princípios pedagógicos elencados, anteriormente, temos ainda, como valores norteadores das nossas ações os seguintes preceitos:

- **RESPEITO** => À dignidade humana, à diversidade, ao aluno, à família, à comunidade, aos funcionários e parceiros. Abster-se de praticar qualquer tipo de assédio, mediante conduta verbal ou física de humilhação, coação, ameaça ou discriminação.
- **ÉTICA** => Trabalhar com honestidade, integridade e equidade, a fim de exercer as atividades de forma isenta, não usando de subterfúgios para obter benefícios ou vantagens para si ou terceiros.
- **COMPROMETIMENTO** => Executar todas obrigações e determinações do CEETEPS, objetivando o melhor resultado, sempre buscando realizar a missão e alcançar a visão da Etec de Cerquilha.
- **TRANSPARÊNCIA** => No desenvolvimento das atividades, nos processos, na comunicação e na divulgação dos resultados.
- **QUALIDADE** => Excelência no ensino e nos serviços, visando à satisfação de todos envolvidos.

A seguir, pode-se observar a caracterização dos recursos físicos:

BLOCO 01

Sala	Área	Localização
Biblioteca	75 m ²	Bloco 01
Salas de Aula	294 m ²	Bloco 01



Figuras 6 e 7: Salas de leitura e de aula da ETEC de Cerquillo

BLOCO 02

Sala	Área	Localização
Área de Lazer e Convivência - Pátio Coberto	288 m ²	Bloco 02
Cantina	23 m ²	Bloco 02
Cozinha	33 m ²	Bloco 02
Sala de Coordenação	36 m ²	Bloco 02
Sala dos Professores	23 m ²	Bloco 02
Sanitário - Portadores de Necessidades Especiais	3 m ²	Bloco 02
Sanitários	12	Bloco 02
Sanitários de Alunos	54 m ²	Bloco 02
Diretoria de Serviço - Área Acadêmica	47 m ²	Bloco 02
Sala da Orientação Educacional	23 m ²	Bloco 02



Figuras 8, 9 e 10: Cantina, palco e pátio da ETEC de Cerquillo

BLOCO 03

Sala	Área	Localização
Almoxarifado	24 m ²	Bloco 03
Cozinha para Funcionários	6 m ²	Bloco 03
Diretoria de Serviço - Área Administrativa	60 m ²	Bloco 03
Laboratório de Ciências	100 m ²	Bloco 03
Laboratórios de Informática	150 m ²	Bloco 03
Sala da Direção / Assistente Técnico Administrativo I	24 m ²	Bloco 03
Sala de Apoio - Funcionários da Vigilância	6 m ²	Bloco 03

Sala de Depósito	11 m ²	Bloco 03
Sala do Servidor	8 m ²	Bloco 03
Sanitário - Funcionários da Limpeza	4 m ²	Bloco 03
Sanitário - Funcionários da Vigilância	4 m ²	Bloco 03



Figuras 11 e 12: Laboratórios de Química e de Informática da ETEC de Cerquillo

BLOCO 04

Sala	Área	Localização
Laboratório de Costura	102 m ²	Bloco 04
Laboratório de Modelagem	102 m ²	Bloco 04
Sala de Aula / Laboratório de Desenho e Criação	122 m ²	Bloco 04



Figuras 13 e 14: Laboratório do curso de Modelagem do Vestuário

Através de uma das avaliações externas (SARESP) a que foram submetidos, voltadas à proficiência em Língua Portuguesa, foi possível observar que os estudantes da escola se encontram em um nível satisfatório em relação às metas de alunos da mesma rede. A seguir pode-se observar essas médias e confrontá-las:

SARESP

Sistema de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

COMPARATIVO ETEC X CPS

CLASSIFICAÇÃO	NÍVEL	PORTUGUÊS		MATEMÁTICA	
		ETEC	CPS	ETEC	CPS
Insuficiente	Abaixo do básico < 250	2,4	6,8	11,4	11,0
	Básico 250 a < 300	14,6	15,7	52,3	48,4
Suficiente	Adequado 300 a < 375	80,5	68,7	34,1	33,6
	Básico + Adequado	95,1	84,5	86,4	82,0
Avançado	Avançado > 375	2,4	8,8	2,3	7,0

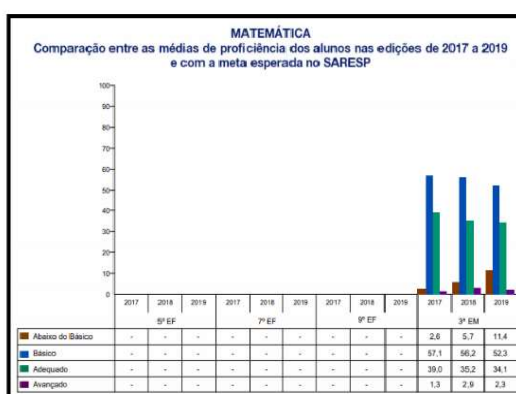
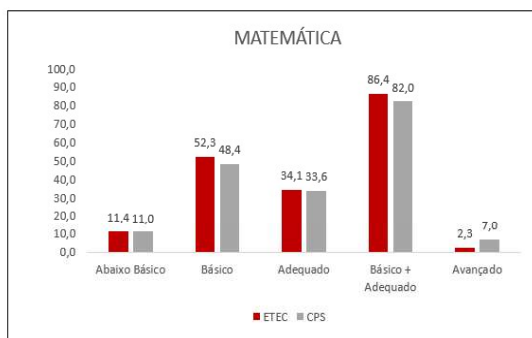
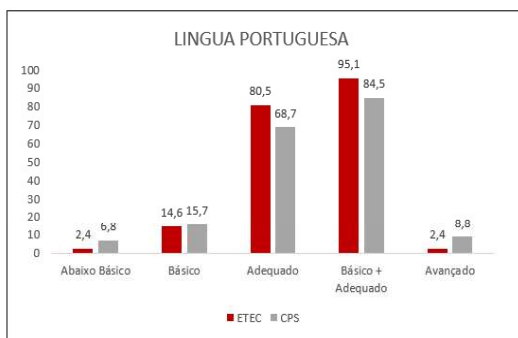


Figura 15: Gráfico comparativo de resultados do SARESP em relação às demais escolas técnicas do Centro Paula Souza

1.1 A escolha da Biblioteca como local da Oficina

A decisão de realizar a Oficina de Literatura na Biblioteca foi tomada, considerando que este era um espaço quase sem uso pelos alunos, que inclusive servia como uma espécie de depósito de livros didáticos não utilizados, entre outros materiais sem relação com a leitura, que eram colocados no local. O acervo continha poucos volumes e não era organizado, nem havia o desenvolvimento de atividades que

atraíssem os alunos para esse espaço. Os professores não levavam as turmas para realizar uma aula diferenciada na biblioteca:



Figura 16: Biblioteca antes da reforma prevista no projeto “Biblioteca Ativa”

Essa situação começou a mudar, no início do ano letivo de 2018, quando os professores responsáveis pelo projeto da Biblioteca, que no Centro Paula Souza tem o nome de “Biblioteca Ativa”, decidiram não medir esforços para fazê-lo funcionar de forma efetiva. O projeto tinha por objetivo transformar a biblioteca da escola em um espaço frequentado pela comunidade escolar por meio da realização de projetos e atividades culturais que promovessem a aproximação dos alunos ao universo da leitura, de modo a desmistificar a visão tradicional da biblioteca de um local de excessivo silêncio e distante deles. Ele justifica-se pela importância da leitura na formação integral do aluno, pois ampliar o conhecimento, o vocabulário, a criatividade, o senso crítico. Para tanto, usou como metodologia a organização do espaço, facilitação do acesso ao acervo, promoção de projetos e atividades junto com os professores, exibição de filmes e outras atividades culturais que atraíssem os alunos, dando início a uma ideia de um conceito de espaço multifuncional e interativo da biblioteca.

Com a aprovação do projeto pela Supervisão do Centro Paula Souza, a Direção da escola deu o suporte necessário para sua execução, dentro das limitações orçamentárias da escola e da verba de apoio da Associação de Pais e Mestres. Assim, deu-se início a uma reforma no espaço, retiraram-se os materiais não pertinentes à Biblioteca, realizaram-se limpezas, pinturas, organizações das prateleiras, instalou-se um televisor de tela plana, sempre contando com ação de espaço de estudos e leitura, descanso e convivência.

A seguir, pode-se visualizar como ficou a biblioteca após a execução do projeto:



Figura 17: Espaço da Biblioteca após a reforma

Foram construídos paletes decorados pelos alunos, murais de exposição de trabalhos, adquiridos *puffs* para descanso, organizadas mesas de estudos, os livros disponíveis foram organizados e catalogados. Nesse trabalho foi constatado que o acervo precisava ser ampliado, pois nem os livros utilizados nos seminários de literatura estavam disponíveis. Isso deu início a uma bela campanha na comunidade para doação de livros para a escola, que resultou na doação de mais de 1000 exemplares e da qual fiz parte e gravei um vídeo inclusive:

<https://www.facebook.com/watch/?v=1932669376968215&extid=pp68gWTL5U3pHTTt>

Pode-se observar a seguir uma foto da campanha de doação de livros:



Figura 18: Campanha de doação de livros em prol da ampliação do acervo

Essa campanha foi importante para constataremos algo muito preocupante: a escola não recebeu os últimos acervos do Programa Nacional da Biblioteca na Escola (o extinto PNBE). Preocupe-me, pois em contato com a disciplina da orientadora, ela valorizou as obras que os compunham. Também não havia indícios de que receberia os

acervos do atual Programa Nacional do Livro Didático Literário (PNLD Literário). Tal preocupação foi levada à direção da escola, o que possibilitou a regularização desse envio e ajudou na ampliação desse acervo, contribuindo para a melhoria do trabalho dos professores, especialmente os de Literatura.

A revitalização desse espaço na escola, que podemos dizer ter se tornado uma novidade, uma descoberta, fez com que os alunos voltassem a sentir prazer em estar nesse ambiente para estudar, conviver, despertar a curiosidade por leitura. Dentro do conceito de Biblioteca Ativa, nesse local foram disponibilizados jogos educativos, exibição de filmes, os professores passaram a levar os alunos para aulas diferenciadas com maior frequência. Essa nova utilização da biblioteca levou à ideia de desenvolver projetos nela, como a realização de oficinas de reforço escolar de determinadas matérias, trabalho de monitoria de alunos.

Entre essas oficinas, como professor de Língua Portuguesa, iniciei uma Oficina preparatória para o Enem e os exames Vestibulares de Redação que, já no primeiro ano, rendeu resultados excelentes, com alunos aprovados em renomadas Universidades públicas. O resultado desse trabalho, que vem passando por melhorias contínuas, foi a participação dos alunos do espaço da Biblioteca, sempre com grande frequência, tendo sido inclusive batizado em 2019 de “Biblioteca Ativa Cora Coralina”. Nesse mesmo ano, a biblioteca ocupou, de maneira inédita, destaque na Feira Tecnológica da ETEC de Cerquilha, pois nela foi construído um espaço chamado de Café Literário, no qual os alunos puderam divulgar a Literatura, organizar debates e com presença maciça de público, incluindo autoridades locais.



Figuras 19 e 20: Projeto de Literatura apresentado na Feira Tecnológica da ETEC de Cerquilha, no espaço da Biblioteca



Figuras 21 e 22: Prefeito do município de Cerquillo, prestigiando o “Café Literário”

Diante de todo esse contexto, era natural que a Oficina de Literatura fosse realizada no espaço da Biblioteca, contribuindo para sedimentar o projeto e consolidar o local junto à comunidade escolar da ETEC de Cerquillo que, por sua vez, tem seu reconhecimento crescendo na cidade:



Figura 23: Contribuição da ETEC de Cerquillo para a comunidade

2. A opção pela obra *Minha Vida de Menina*

Para fazer a mediação das obras, é preciso adotar alguns critérios para a escolha, conforme Ferreira⁸ (2020): dotadas de valor estético, dialógicas, com temática atraente para o jovem, narrador polifônico, portadoras de discurso libertário e emancipatório, com final surpreendente. Além de assegurar a diversidade de temas, gêneros textuais e autores.

⁸ Palestra Literatura, leitura e bem-estar – A Literatura infantojuvenil e o despertar literário, proferida pela Profa. Dra. Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira em 10 de setembro de 2020, através da plataforma *Google Meet* da UNESP de Assis/SP

A decisão de escolher a obra *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley (2016), levou em conta alguns aspectos iniciais importantes: possuir uma narradora-protagonista inteligente, carismática e questionadora, portadora de discurso crítico capaz de promover empatia e atração quando trabalhada em sala de aula com o público do Ensino Médio; ser obra de leitura obrigatória no vestibular da FUVEST para o processo de 2020; possibilitar o trabalho com o gênero diário; ser dotada de valor estético e trazer para debate e reflexão temas complexos, como racismo, patriarcado, condição de inferioridade da mulher, entre outros, o que possibilita aos jovens alunos adquirir repertório sociocultural produtivo para levar como bagagem para a vida.

Helena sempre realça as diferenças existentes entre ela e as demais mulheres da família, como tentativa de escapar à padronização (SCHWARZ, 1997). A dissemelhança para ela é uma forma de demarcar sua personalidade e de construir uma identidade própria. A narradora-personagem tenta conceber uma imagem de si, independentemente da posição social ocupada na sociedade, distinta das mulheres com as quais convive em seu cotidiano. Com frequência, ela demarca esse contraponto, mas nas bordas de seu discurso, nem sempre esse aspecto se confirma e convence o leitor. Pensar a questão da personalidade da protagonista é importante, sobretudo pelo fato de que, no período em que o livro foi escrito, as mulheres não tinham voz ativa na sociedade. Desse modo, o discurso de Helena funciona como a representação das nuances de uma nova mentalidade feminina, cujas observações perspicazes e reflexivas demonstram indícios de rompimento com o pensamento tradicional e misógino oitocentista. Ela representa uma jovem questionadora do papel da mulher nessa sociedade, na qual, na maioria das vezes, tudo era imposto e aceito, e a escrita do diário é revolucionária pela subversão possível à ordem e sua existência resulta da resistência ao silenciamento e anonimato da mulher do período.

Pensando no trabalho com o público jovem do século XXI, em especial para as meninas, conhecer essa obra é de grande importância no debate da condição da mulher em uma sociedade ainda patriarcal, pois favorece a formação do leitor crítico ao romper com os conceitos prévios do gênero diário. Sendo assim, considerando a obra como um registro feminino que apresenta as impressões subjetivas de uma jovem acerca da realidade em que vive, torna-se relevante pensar as vivências da protagonista Helena na sociedade brasileira oitocentista, sujeita ao modo como o patriarcalismo ainda exercia forte influência sobre o comportamento feminino.

Helena utiliza as páginas de seu diário não somente para relatar seus dias na pequena Diamantina, mas como meio de reflexão acerca da sociedade em que vive, partindo de seu ponto de referência: o contexto de uma cidade mineira no interior do Brasil oitocentista. Ela examina as situações sociais de seu cotidiano com perspicácia, desvendando características de seus familiares, dos criados da avó, dos vizinhos, dos amigos, emitindo quase sempre pontos de vista contestadores. Os conselhos ditos pela mãe e por outros membros da família não eram aceitos de maneira tranquila e passiva, ao contrário, para cada situação, a jovem apresentava uma análise própria, buscando compreender os fatos e apresentando prováveis soluções.

A narrativa de Morley, construída sob a forma de diário, permite evidenciar uma jovem menina ainda em busca de sua identidade, apesar da forte personalidade que já apresenta. A escrita se opõe ao padrão, ao cristalizado e apresenta liberdade ao anunciar a protagonista com a própria voz, sem preocupações com rigidez linguística e adequações de ordem social, impostas culturalmente. Essa peculiaridade reforça o caráter libertário da protagonista, confrontando o contexto conservador e patriarcal vigente. Nesse viés, o texto transpõe a barreira do relato íntimo, já que possui registros históricos os quais permitem também uma reflexão em relação à sociedade oitocentista e as suas ambiguidades. A personagem Helena consegue evidenciar, ao analisar os perfis femininos em suas singularidades, sob uma outra ótica, muitas vezes subversiva, as condições de esfera social de sua cidade. A linguagem do texto aproxima-se da prosa coloquial, em que a narradora deixa transparecer toda a franqueza de adolescente, o que causa empatia com os jovens leitores. Essa inquietude da narradora-protagonista foi assim observada por Roberto Schwarz: “Ela é individualista, familiar, rebelde, esclarecida, amiga dos festejos e alérgica a disciplina, critica a superstição, as fumaças de grandeza e o preço dos preconceitos e ignorância” (BLOG ENTRE ELAS, 2020).

Outro fator importante a se destacar para a decisão de utilizar a obra na pesquisa é o fato dela ter sido adaptada para outras mídias, como o cinema, o que amplia as possibilidades de sua recepção com os alunos. A cineasta Helena Solberg fez a adaptação da história da adolescente para o cinema, com o filme intitulado *Vida de menina*. O filme chegou a ganhar seis prêmios no Festival de Gramado, em 2004. (FESTIVAL DE GRAMADO, 2019).

Do ponto de vista da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999) e de Ferreira (2009), a obra literária é um produto estético que só se concretiza na

interação entre o autor, a obra e seu público; o texto literário, por sua vez, é condicionado, em seu caráter e em sua historicidade, pela relação dialógica entre obra e leitor. Essa relação decorre da presença de vazios em sua estrutura, os quais solicitam de seu leitor implícito – no qual se projeta o empírico – um papel de organizador e revitalizador da narrativa.

O leitor, ao realizar essa tarefa de preenchimento de vazios – concretude –, de acordo com Wolfgang Iser (1996), estabelece uma interação com o texto, pois “recebe” o sentido deste ao constituir-lo. Desse modo, a atualização da leitura se efetiva como um processo comunicativo. O texto literário absolutiza os vazios (ISER, 1999) porque pretende que o leitor descubra suas próprias projeções. Assim, na análise da obra de Morley (2016), observa-se a existência de vazios produzidos nos relatos feitos em forma de diário que podem ser preenchidos pelo leitor estético, considerando, por exemplo, que não são em todas as datas, nesse período de dois anos, que a narradora-personagem escreve seus relatos. Além disso, há na estrutura textual diversos recursos que abrem lacunas na interpretação, como por exemplo ironia:

A superstição em Diamantina — Desde pequenina sofri com a superstição de todos os modos. Se estávamos à mesa treze pessoas, sempre eu é que tinha de sair. Pentear o cabelo de noite, em nenhuma hipótese, pois se manda a mãe para o inferno. Varrer a casa de noite faz a vida desandar. Quebrar espelho traz desdicha. Esfregar um pé no outro, andar de costas e outras coisas de que não me lembro agora, tudo faz mal. De algumas elas nos dão explicação do mal que fazem. De outras não. Assim, por exemplo, se a visita está demorando, vira-se a vassoura para cima, atrás da porta, ou joga-se sal no fogo e ela vai embora. Sal no fogo eu acredito que faz efeito se a visita escuta estralar, porque sabe o que significa. Engraçado é que todos sabem que superstição é pecado, mas preferem levar o pecado ao confessorário a fazerem uma coisa que alguém diz que faz mal. (MORLEY, 2016, p.168)

Temos também os silenciamentos, uso de reticências, os questionamentos que deixam para o leitor seu preenchimento:

Por que todo o mundo gosta de reprovar as coisas más que a gente faz e não elogia as boas? Eu e minha irmã nem parecemos filhas dos mesmos pais. Eu sou impaciente, rebelde, respondona, passeadeira, incapaz de obedecer e tudo o que quiserem que eu seja. Luisinha é um anjo de bondade. Não sei como se pode ser como ela, tão sossegada. Nunca sai de casa sem ir empencada no braço de mamãe. Não reclama nada. Se eu disser que já a vi reclamando um vestido novo, minto. E se ganha um vestido e eu quiser lhe tomar, ela não se importa. Pois todos me chamam de menina rebelde e ninguém elogia Luisinha. (MORLEY, 2016, p. 76).

Quando essas lacunas e vazios aparecem em sua obra, configuram-se como um convite ao leitor a um diálogo que se atualiza, por meio do tempo e do espaço indefinidamente. Nesse diálogo renovado através do tempo, a recepção do texto acontece a partir do horizonte de expectativas, compreendido como quadro de referências mobilizado pelo leitor durante a leitura (ISER, 1996 e 1999).

Um exemplo desse tipo de lacuna deixado no que diz respeito às datas, algo observado inclusive por uma das alunas que participou da pesquisa, refere-se ao Natal, não há no livro referências ao 25 de dezembro de 1893, 1894 e em 1895, embora a festividade seja citada, esta não é associada ao Cristianismo. O que levanta algumas hipóteses: o conflito de percepções entre protestantes e católicos, pois o pai da protagonista é protestante, mas a mãe dela e toda sua família do lado materno é católica; ou a protagonista não valoriza a festividade, por isto não a descreve nessas datas. Porém, outras datas religiosas são mencionadas, como as celebrações da Semana Santa, como o domingo de Páscoa: “O domingo de ressurreição é para mim o melhor dia do ano. Primeiro fico cansada de tanto jejuar e no domingo eu desforro na começam de carne de galinha; depois por ser o dia mais alegre do ano” (MORLEY, 2016, p.139). Ela cresceu em meio a protestantes e católicos, mas não havia uma real integração da protagonista com o sagrado. Para ela, as festas religiosas eram vividas apenas como eventos sociais.

A própria elaboração do diário e o uso da escrita pela protagonista, em uma análise metalinguística, possibilita refletir sobre seu comportamento que rompia com paradigmas do período, se consideramos os índices de analfabetismo nos anos 1890, girando em torno de 85% (RIBEIRO, 1993). Esse dado pode suscitar reflexões em sala de aula e causar estranhamento a princípio nos alunos, pois escrever para eles atualmente é algo bem comum, pelo menos em seu ambiente de convívio, o que abriu espaço para essa contextualização histórica. Para tanto, podemos citar uma fala da avó de Helena para ilustrar o quanto o simples hábito de escrever causava espanto e admiração à época:

Vovó é muito inteligente, mas mal aprendeu a ler e a escrever e por isso fica pensando que é uma coisa do outro mundo contar as coisas com a pena. Engraçado é que ela não se admira de eu contar com a boca. É que ela pensa que escrever é mais custoso. (MORLEY, 2016, p. 118)

O trabalho com a obra *Minha Vida de Menina* (2016) pode ser um caminho para abordar questões da sociedade contemporânea em sala. Racismo, diferenças de classe, opressão de gênero são aflições que acompanham os jovens de hoje. Paulo Freire afirma que “ensinar é uma forma de intervenção no mundo” (1996, p. 44), assim esse livro traz várias possibilidades de reflexão sobre a nossa sociedade, tanto a do século XIX quanto a atual, abrindo caminho para o diálogo com a disciplina de História. Desse modo, os professores, em conjunto com os alunos, podem, a partir dos elementos destacados na análise literária feita ao longo da leitura, refletir sobre quais práticas e valores ainda permanecem em nossa sociedade e que posturas poderiam assumir como futuros cidadãos atuantes nela.

O diário de Helena Morley, com todas suas críticas sociais, é um texto carregado de humor e sensibilidade que pode despertar o interesse dos educandos e, pela mediação, possibilita a construção de discussões de modo a intervir em sua própria realidade. Por fim, a utilização da obra para o trabalho com literatura em sala de aula possibilita confirmar o que defendem muitos pesquisadores da área, bem como pensadores da educação: a literatura deve ser um instrumento de prazer, mas também suscitar um engajamento sociocultural e deve propiciar mudanças na vida do educando, ajudando-o a tornar-se sujeito crítico, construtor de sua história.

3. A Oficina de Literatura *Minha Vida de Menina*

Por mais que o trabalho com literatura e leitura em sala de aula fosse frequentemente realizado nas aulas de Língua Portuguesa, mesmo com apenas quatro horas-aula semanais para trabalhar com todas as frentes (Gramática, Literatura e Produção Textual), a vontade de procurar realizar algo voltado para a formação dos alunos como leitores sempre foi latente e, seguindo o exemplo da já bem sucedida e tradicional oficina de redação, realizada às sextas-feiras, após o horário do final das aulas, que são em período integral, tomamos a decisão de aliar a necessidade do projeto para a dissertação com esse desejo de trabalhar de forma mais profunda a leitura e a literatura. Decidimos, então, após consultar e ter o aval da direção da escola e da coordenação pedagógica, realizar a Oficina de Literatura, que recebeu o nome da obra: *Minha Vida de Menina*.

Deu-se início então a um processo de divulgação da oficina nas turmas em que eu estava lecionando em 2019, ou seja, uma classe de segundo ano do ensino médio integrado ao técnico em logística; uma classe de terceiro ano de ensino médio, integrado ao técnico de logística; e uma classe de terceiro ano de ensino médio, integrado ao técnico em administração. Foi esclarecido que seria, a exemplo do que já ocorria na oficina de redação, um trabalho extracurricular, realizado após o horário das aulas e que seria realizado no ambiente recém reformado da Biblioteca Ativa Cora Coralina:



Figura 24: Cartaz de divulgação da Oficina de Literatura

Informamos também aos alunos que seriam ofertadas 20 vagas para compor a oficina, que seriam preenchidas através de formulário no *Google Forms*, explicando tratar-se de um projeto de pesquisa para dissertação de Mestrado, porém aqueles que não conseguissem assegurar vaga a tempo poderiam frequentá-la na categoria de ouvinte sem prejuízo algum.

Explicamos, durante a divulgação da oficina, que faríamos a recepção da obra *Minha Vida de Menina* (MORLEY, 2016), que seria disponibilizada a eles em cinco exemplares físicos e os demais em formato PDF e que essa obra seria lida ao longo dos encontros, além de outros textos literários. Também seria realizada uma pesquisa sobre o perfil de leitor de cada um e faríamos análises e debates que seriam fotografados e filmados. Vale lembrar que os alunos das escolas técnicas do Centro Paula Souza assinam, no ato da matrícula, um termo de cessão de direitos de imagem, o qual permanece disponível na própria escola.

As vinte inscrições foram preenchidas rapidamente e tivemos a definição do grupo que comporia a pesquisa, porém houve interesse de alunos em participar como ouvintes sem o compromisso de estar em todos os encontros, além de professoras de

inglês e história que pediram para participar também de forma pontual, fato que achei maravilhoso, pois teriam muito a contribuir.

Com o grupo constituído, definimos como data de início da oficina dia 13 de setembro de 2019 e, dois dias antes do início, fiz uma rápida reunião com os participantes para reafirmar o compromisso deles com a pesquisa e explicar novamente como ela ocorreria, da necessidade de fazer as leituras e preencher os diários dessas leituras, do preenchimento dos questionários que seriam solicitados ao longo dos encontros e da frequência e colaboração com o bom andamento dos trabalhos e, principalmente, da participação e interação de todos. O fato de os alunos da escola já estarem habituados a participar de outras oficinas facilitou bastante essa conversa. Por fim, expliquei a todos que teríamos sete encontros semanais.

Conforme já determinamos anteriormente, optamos pelo Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1993), calcado nos pressupostos da Estética da Recepção (JAUSS, 1994; ISER, 1996 e 1999), e dividido em cinco etapas, cuja execução será detalhada nos próximos tópicos: Determinação do horizonte de expectativa, Atendimento do horizonte de expectativa, Ruptura do horizonte de expectativa, Questionamento do horizonte de expectativa e Ampliação do horizonte de expectativa.

3.1 Determinação do horizonte de expectativas

A determinação do horizonte de expectativas é o diagnóstico realizado pelo professor sobre a realidade social e cultural de seus alunos, feito de maneira criativa e investigativa (BORDINI; AGUIAR, 1993), no caso dessa pesquisa, por meio de diversas estratégias: rodas de conversa, observações individuais ou em grupo, debates, questionários, entre outras, com o objetivo de conhecer o público participante e seus interesses literários.



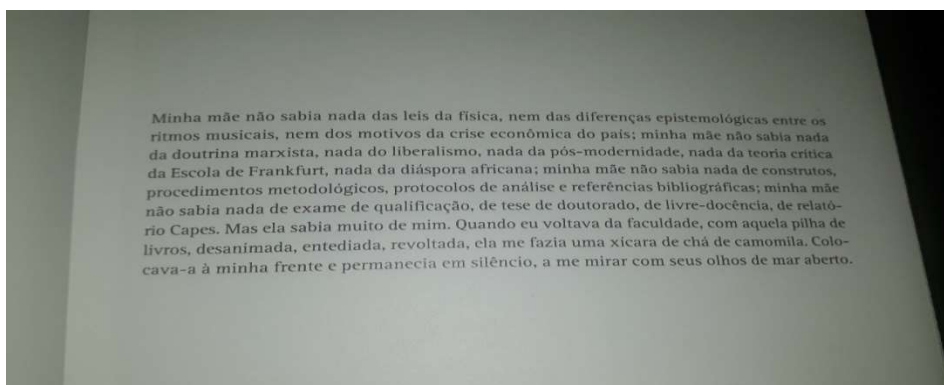
Figura 25: Primeiro encontro da Oficina de Literatura da ETEC de Cerquillo

Abrimos a Oficina no dia 13 de setembro de 2020, às 15h30, fazendo a leitura de um trecho do ensaio de Antonio Candido, “O Direito à Literatura”:

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (1995, p.186)

Esse texto serviu para darmos início a um debate do que a literatura significa e representa para os alunos da oficina. Foi interessante verificar o estranhamento deles com a fala de Candido (1995), a respeito da literatura ser um direito fundamental. Ao perceber esta reação, perguntei qual a visão que eles tinham da literatura e porque liam. As respostas foram bem variadas: algo para distração, para relaxar, um hobby, despertar a imaginação. Contudo, também houve os que a consideraram fonte de conhecimento e saber.

Para iniciar um debate sobre leitura literária, apresentamos um dos textos do *Catálogo de Perdas*, de João Anzanello Carrascoza, com o título de “Chá de Camomila” (2017, p.24):



Figuras 26, 27 e 28: Título, ilustração e texto “Chá de Camomila”, de João Anzanello Carrascoza

Catálogo de Perdas traz 40 pequenos contos em que os personagens narram marcantes perdas, tendo como títulos objetos. É inspirado no Museu de Relacionamentos Rompidos de Zagreb, na Croácia – que reúne em exposições temporárias relatos e objetos enviados por pessoas do mundo inteiro – símbolos catalisadores de suas relações “partidas” – visitado pelo escritor, João Anzanello Carrascoza, em 2014. Esta publicação foi premiada com o Selo Altamente Recomendável, concedido pela FNLIJ em 2018, na categoria Jovem, além do Prêmio Aloísio Magalhães – Categoria Projeto Gráfico –, e indicado ao Prêmio Jabuti em 2018, na Categoria Conto (SESI-SP EDITORA, 2020).

Trata-se de um livro híbrido, com fotomontagens da fotógrafa Juliana Monteiro Carrascoza, esposa do autor, que oferece aos leitores uma dupla experiência estética de aproximação com a obra. O livro apresenta textos que se relacionam com algum tipo de perda. Entrelaçadas a esses textos aparecem imagens que procuram dar ênfase a seus temas sensíveis, pois elas representam um objeto, uma manifestação concreta, palpável, visível do que se perdeu. Desse modo, procuram promover a empatia no leitor com a dor do outro e eventual catarse. Este sentimento, aliás, ocorreu durante a leitura realizada na oficina, pois alguns estudantes choraram e se emocionaram. Justifica-se a comoção, pois há nessas turmas alunos com sérios problemas de relacionamento familiar, situação observada em alguns comentários, como este, por exemplo: “Nossa, não aguentei e chorei, pois lembrei de minha mãe e dos problemas que temos de convivência”.

Após esses instantes de reflexão e compartilhar de experiências, passamos a analisar o título do texto aliado à imagem e relacionado com seu conteúdo explícito e implícito de uma filha que se emocionou com o afeto transmitido pela simplicidade da mãe, em um singelo ato de carinho manifesto no preparar um chá, visando a acalmá-la. Começa com repetidas negações (“minha mãe não sabia...”) para enfatizar a diferença de formação acadêmica entre mãe e filha, porém quando caminha para o final, através do uso do operador argumentativo adversativo “mas”, quebra-se a expectativa e faz-se a aproximação entre elas, por meio da inteligência afetiva dessa mãe. Esta mulher sabia exatamente o que fazer para aliviar a situação de cansaço e angústia da filha após um dia tão atribulado. Para tanto, em referência ao título do texto, prepara um “Chá de Camomila”, por meio do qual manifesta amor e carinho, dialogando também com a imagem, que traz exatamente essa figura simples e singela, mas carinhosa e sábia

quanto aos cuidados com a filha, cercada das folhas dessa planta utilizada para fazer o chá.

O texto possibilitou o debate sobre a literatura e a leitura literária, que pode servir para algo além da diversão e do relaxamento, ou apenas como aquisição de conhecimento, pois fomentou emoção, reflexão, enfim, promoveu mudança no leitor, por seu caráter humanizador, confirmando-se como um direito fundamental.

Solicitamos aos alunos que preenchessem um questionário para que conhecêssemos seus Horizontes de Expectativa; eles deveriam trazê-lo respondido no dia seguinte:

Questionário I

Conhecimento do Horizonte de Expectativas dos integrantes da Oficina de Literatura

1. Sexo?
2. Grau de escolaridade dos pais?
3. Bairro da residência?
4. Hábitos de leitura dos pais ou responsáveis?
5. Quais são os seus hábitos de leitura?
6. Qual é o entretenimento da família?
7. Como foi iniciado na leitura?
8. Qual a finalidade de ler?
9. Qual gênero mais comum escolhe para leitura?
10. Qual a importância do texto literário em sua vida?
11. O que pensa a respeito da leitura literária?
12. Quantidade de filmes assistidos no último mês e suas temáticas?
13. A leitura de livros já o(a) fez se interessar por filmes/séries relacionados ou vice-versa?
14. Qual livro marcou sua infância ou adolescência?
15. Como escolhe um livro para leitura (quantidade de páginas, temática, autor, ilustração, outros motivos)?

Com base nesse questionário, alguns dados interessantes foram apontados: a Oficina era composta por dezesseis meninas (80%) e quatro meninos (20%), esses números se aproximam da proporcionalidade na ETEC de cerca de 70% de meninas, pois são cursos voltados para a área de gestão que, aparentemente, atrai mais o público feminino. Quanto à escolaridade dos pais, o gráfico a seguir aponta os resultados:

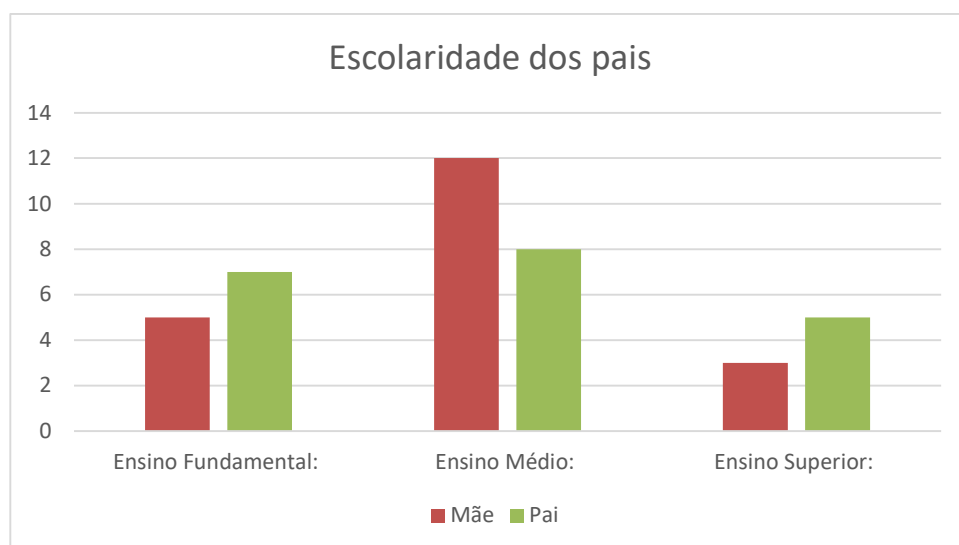


Gráfico 1 – Escolaridade dos pais dos alunos

Pudemos observar que entre os pais dos vinte alunos: 35% possuem o Ensino fundamental; 40%, o Ensino Médio; e 25%, o Ensino Superior. Entre as mães, temos 25% com Ensino Fundamental; 60% com Ensino Médio; e 15% com Ensino Superior. Esses dados mostram que as mães concluem, de modo geral, a educação básica e o Ensino Médio, contudo, poucas conseguem frequentar o Ensino Superior.

No que concerne à moradia, mesmo Cerquilha sendo uma cidade pequena, temos uma predominância de alunos em bairros periféricos:

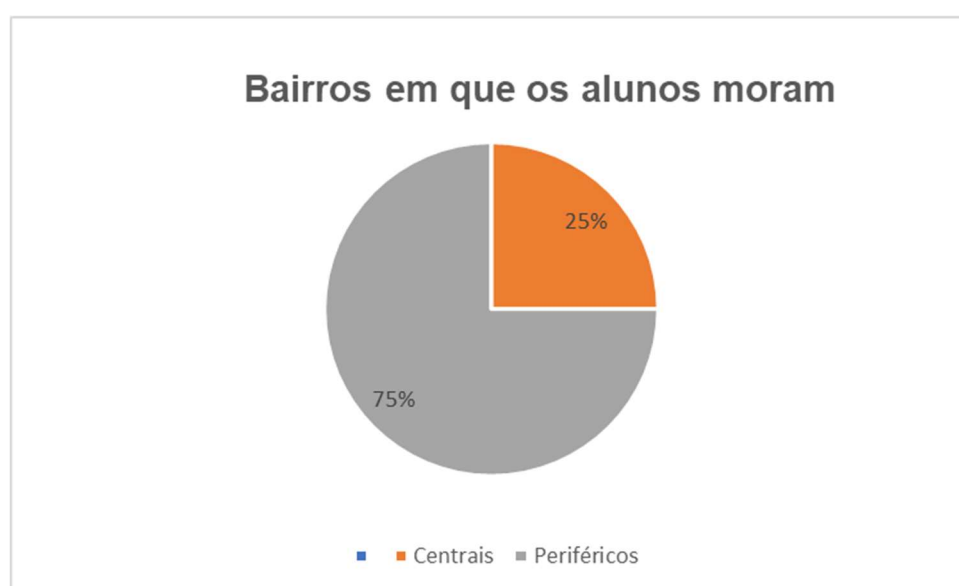


Gráfico 2 – Bairros em que os alunos moram

No entretenimento das famílias dos vinte entrevistados, a televisão e a internet prevalecem (70%), além de passeios aos finais de semana (55%). Nenhum aluno colocou a leitura como meio de entretenimento, embora, na questão oito, alguns (25%) justifiquem-na, como fonte de diversão e relaxamento. Sobre os hábitos de leitura dos pais, notamos que leem pouco (50%) ou não leem (30%), porém boa parte dos alunos (70%) assumiu ser leitor frequente.

Em relação à iniciação na leitura, parte dos alunos (30%) relata que foi iniciada em casa, não necessariamente pelos pais, embora a mãe apareça como a principal incentivadora (75%) dos que o foram. Além dela, foram apontados outros parentes (25%), como: tios, avós e irmãos. Já uma considerável parcela (60%) coloca a escola do ensino fundamental I como a responsável pela introdução na leitura. Alguns alunos (10%) apontam que, no ensino fundamental II, deixaram de ler e retomaram essa atividade apenas no Ensino Médio. Os gêneros mais eleitos para leitura, questão em que era possível responder mais de um deles, foram: romances (45%), ficção científica (40%) e distopias (55%). Curiosamente, também apareceu o diário (80%), conforme veremos na questão sobre a obra que marcou a infância ou adolescência.

Sobre a importância da leitura e da literatura, grande parte (70%) a considera importante, porém mais para o Vestibular ou para adquirir conhecimento, embora considere a leitura literária um pouco difícil. Eles costumam assistir em torno de cinco filmes por mês, precisamos considerar que a cidade de Cerquilha não possui cinema e dizem preferir assistir a séries e filmes, e quase todos (90%) apontaram que os livros de alguma forma despertam a curiosidade para filmes e séries.

Entre os livros, também era possível citar mais de um que marcou a infância e a adolescência. Entre os apontados, apareceram: *O Diário de um Banana*, de Jeff Kinney (80%), seguido do *Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry (55%), *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyses (30%), os livros das sagas *Harry Potter* (40%), de J. K. Rowling, e *Percy Jackson* (40%), de Rick Riordan. Novamente, um livro do gênero diário foi citado: *O Diário de Anne Frank* (30%). Algo que surpreendeu de forma positiva foi o fato de alguns alunos terem mencionado livros clássicos, com os quais trabalhei em seminários de literatura, realizados no primeiro ano do ensino médio, como por exemplo: *Os Miseráveis*, de Victor Hugo (10%); *O Conde de Monte Cristo*, de Alexandre Dumas (10%); *A Revolução dos Bichos* e *1984*, ambos de George Orwell (30%), mostrando que vale a pena, mesmo que a princípio haja resistência, fazer esse

tipo de prática em sala de aula. Por fim, quanto aos critérios utilizados para a escolha da obra, predominaram a capa e as ilustrações (60%), seguidas pela temática da obra (30%).

Na sequência do primeiro encontro da oficina, procuramos mostrar-lhes como a compreensão do diálogo entre diferentes textos é importante para a formação do leitor literário, trabalhando o diálogo entre os poemas *Meus oito anos*, de Casimiro de Abreu (2019) e *Ai que saudades...*, de Ruth Rocha (1983, 105-6), como propõe (FERREIRA; BULHÕES; CARRIJO, 2015).

MEUS OITO ANOS

Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

Como são belos os dias
Do despontar da existência!
- Respira a alma inocência
Como perfumes a flor;
O mar é - lago sereno,
O céu - um manto azulado,
O mundo - um sonho dourado,
A vida - um hino d'amor!
Que auroras, que sol, que vida,
Que noites de melodia
Naquela doce alegria,
Naquele ingênuo folgar!
O céu bordado d'estrelas,
A terra de aromas cheia,
As ondas beijando a areia
E a lua beijando o mar!

Oh! dias da minha infância!
Oh! meu céu de primavera!
Que doce a vida não era
Nessa risonha manhã.
Em vez das mágoas de agora,
Eu tinha nessas delícias
De minha mãe as carícias
E beijos de minha irmã!

Livre filho das montanhas,
Eu ia bem satisfeito,
De camisa aberto ao peito,
- Pés descalços, braços nus -
Correndo pelas campinas
À roda das cachoeiras,

Atrás das asas ligeiras
Das borboletas azuis!

Naqueles tempos ditosos
Ia colher as pitangas,
Trepava a tirar as mangas,
Brincava à beira do mar;
Rezava às Ave-Marias,
Achava o céu sempre lindo,
Adormecia sorrindo
E despertava a cantar!

Oh! Que saudades que tenho
Da aurora da minha vida,
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais!
Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

Casimiro de Abreu (ACADEMIA BRASILEIRA, 2019⁹)

AI QUE SAUDADES...

Ai que saudades que tenho
Da aurora da minha vida
Da minha infância querida
Que os anos não trazem mais...
Me sentia rejeitada,
Tão feia, desajeitada,
Tão frágil, tola, impotente,
Apesar dos laranjais.
Ai que saudades que eu tenho
Da aurora da minha vida,
Não gostava da comida
Mas tinha que comer mais...
Espinafre, beterraba,
E era fígado e era fava,
E tudo que eu não gostava
Em porções industriais.

Como são tristes os dias
Da criança escravizada,
Todos mandam na coitada,
Ela não manda em ninguém...
O pai manda, a mãe desmanda,
O irmão mais velho comanda,
Todos entram na ciranda,
E ela sempre diz amém...

Naqueles tempos ditosos
Não podia abrir a boca,
E a professora era louca,
Só queria era gritar.

⁹ Disponível em: <<https://www.academia.org.br/academicos/casimiro-de-abreu/textos-escolhidos>>. Acesso em: 17 out. 2019.

Senta direito, menina!
Ou se não, tem sabatina!
Que letra mais horrorosa!
E pare de conversar!

Oh dias da minha infância,
Quando eu ficava doente,
Ou sentia dor de dente,
E lá vinha tratamento!
Era um tal de vitamina...
Mingal, remédio, vacina,
Inalação e aspirina,
Injeção e linimento!

E sem falar na tortura:
Blusa de gola engomada,
Roupa de cava apertada,
Sapatinho de verniz...
E as ordens? Anda direito!
Diz bom dia pras visitas!
Que menina mais sem jeito!
Tira o dedo do nariz!

Que aurora! Que sol! Que nada!
Vai já guardar os brinquedos!
Menina, não chupe os dedos!
Não pode brincar na lama!
Vai já botar o agasalho!
Vai já fazer a lição!
Criança não tem razão!
É tarde, vai já pra cama!

Vê se penteia o cabelo!
Menina se mostradeira!
Menina novidadeira!
Está se rindo demais!
— Que amor, que sonhos, que flores,
Naquelas tardes fagueiras,
À sombra das bananeiras,
Debaixo dos laranjais!

Ruth Rocha¹⁰ (1983, p.105-6)

O mais importante dessa atividade foi realizar uma análise além da convencional, chamando a atenção para a dialogia realizada sob a forma de paródia, percepção essa que corrobora com Umberto Eco (2003, p.212) a respeito do leitor estético que “é capaz de realizar analogias entre obras, perceber que elas dialogam entre si”. Pôde-se explorar a manutenção do mesmo gênero literário, no caso, o poema.

Os dois textos têm em seu início a palavra “saudades”, o que já traz em si a ideia de que ambos irão tratar de lembranças, no caso: a infância dos autores, porém já é

¹⁰ ROCHA, Ruth. Ai que saudades... In: ABRAMOVICH, Fanny (org.). *O mito da infância feliz*. 3.ed. São Paulo: Summus, 1983, p.105-6.

possível verificar as diferentes visões e sensações desse período de suas vidas no uso das interjeições: Casimiro faz uso do “Oh”, uma interjeição exclamativa de admiração, alegria, grandiloquência, enquanto Ruth Rocha faz uso do “Ai”, remetendo a sofrimento, dor. Essas interjeições vão se repetindo ao longo dos textos para sempre reforçar cada qual seu sentimento em relação à infância.

Pela aproximação entre ambos, destacamos a manutenção de estrofes, rimas e versos muito próximos; e do afastamento pelo confronto entre os dois “eu” líricos; um masculino e outro feminino. Assim, foi possível revelar o olhar ufanista e romântico do primeiro, em uma infância idealizada, repleta de alegrias e liberdade, em contraponto ao olhar do segundo, em desencanto com a representação da criança no meio social e, em especial, da menina na sociedade da década de 1940, que cerceia inclusive o seu corpo.

Foi deveras interessante verificar como a visão deles em relação ao que foi lido mudou quando propusemos a analogia entre os textos, pois perceberam que dialogam e isto tornou a leitura saborosa, pois perceberam, conforme Eco (2003, p.212), a “piscadela do texto”, a remissão, a citação intertextual, presente no jogo ficcional. Um dos alunos comentou: “Parece cópia um do outro, Professor”, o que foi a deixa para analisarmos a questão da paródia, pois a presença constante do humor no texto de Rocha, comparado ao tom romântico de Casimiro, apesar de eufemizar as dores retratadas que a infância trouxe ao “eu lírico”, não deixa de abordar uma denúncia dessa condição e levar à reflexão, pois desmistifica a visão romântica e idealizada da infância ao fazer a subversão da ordem pela paródia e ironia, com o objetivo de despertar o senso crítico em nossos jovens leitores, conforme a fala de um deles: “Nossa, essa menina, coitada, era torturada!”.

3.2 Atendimento ao horizonte de expectativas

No atendimento ao horizonte de expectativas, o professor pode oferecer aos estudantes obras que dialoguem diretamente com a sua realidade e que satisfaçam as suas expectativas (BORDINI; AGUIAR, 1993), com base na pesquisa realizada na etapa anterior e no conhecimento daquilo que chama a atenção de seus alunos.

Para essa etapa, no segundo encontro da Oficina, selecionamos o trecho inicial, páginas de 01 a 20, do volume 1 de uma coletânea de livros mencionada como marcante pela maioria dos alunos: *O Diário de um Banana*, de Jeff Kinney (2008), um romance

em quadrinhos composto por nove volumes, destinado ao público infantojuvenil. A obra recebe esse título porque o personagem principal, Greg Heffley, registra em um diário – que ele prefere chamar de livro de memórias, conforme a observação que ele faz na primeira página do trecho lido: “Só não espere que seja todo ‘Querido Diário’ isso, ‘Querido Diário’ aquilo” (KINNEY, 2008, p.1) – suas peripécias cotidianas entre família, amigos e, principalmente, a escola. Como se pode notar, o protagonista anseia pelo distanciamento de textos escritos por personagens femininas, as quais estabelecem uma relação carinhosa com sua produção, conferindo, pela personificação, uma identidade masculina e muito próxima ao diário.

Esse contexto envolvendo as relações sociais dos pré-adolescentes, representadas pela interação entre adultos e crianças nos ambientes citados, atrai a atenção de jovens leitores por abordar questões de busca por identidade, conflitos parentais, amizades, romances e até mesmo o bullying. O primeiro volume, com o título *Diário de um banana – as memórias de Greg Heffley*, mostra o personagem principal tentando realizar seu desejo de ser popular entre os amigos.

Fizemos a introdução à leitura pedindo para que comentassem sobre o que sabiam a respeito do gênero diário, já que havia sido apontado como predileto na pesquisa. A maioria definiu como uma forma de registrar acontecimentos na vida das pessoas, alguns até citaram diários de navios como exemplos, outros lembraram ser utilizado pelas meninas para guardarem suas vivências - essa observação revela que o aluno entendeu o desejo de afastamento do protagonista (KINNEY, 2008) -, porém, poucos apontaram como forma de guardar acontecimentos históricos.

Houve observações realizadas por meio de analogias, como por exemplo, quando um dos alunos disse: “ah, parece com o *blog* que meu primo tem sobre games”, citando que os diários são parecidos com os *blogs* (contração das palavras web – página na internet – e log – diário de navegação) da atualidade, conhecidos como “diários virtuais”. De acordo com o *Dicionário de informatiquês*, o termo blog pode ser definido como:

Jornal pessoal publicado na Web, normalmente com toque informal, atualizado com frequência e direcionado ao público em geral. Blogs geralmente trazem a personalidade do autor, seus interesses e um relato de suas atividades. (2005, p.2)

Apesar de ser um livro conhecido por grande parte dos alunos (80%), houve intervenções interessantes, como por exemplo um dos alunos que citou ter observado algo novo nessa releitura: “Não percebi que o livro falava tanto de bullying e o que parecia engraçado antes, agora já não acho tanto”. Observamos nesse caso que o leitor vai amadurecendo e mudando sua visão de mundo junto com o cidadão em formação.

Com base nesse debate inicial, caminhamos para a discussão do texto seguinte, também um trecho do início (da página 10 à 19) do *Diário de Anne Frank* (2017), em sua adaptação em história em quadrinhos, que faz parte do acervo do PNLD Literário de 2018 e chegou recentemente à Biblioteca da ETEC de Cerquilha, tornando-se imediatamente um dos livros mais retirados, cerca de 50% dos alunos da Oficina já o leram, e utilizaram em trabalhos interdisciplinares. Foi importante para eles compreenderem a importância de um diário como registro de acontecimentos históricos pelo olhar de quem viveu determinado momento ou situação de conflito, dor, privação e guerra. Na trama, há trechos do diário em forma de prosa, configurando-se em um diálogo entre diário pessoal, (auto)biografia e histórias em quadrinhos. O narrar, sob a forma de diário, inclui um ir-e-vir entre as memórias de Anne em relação ao presente e aos seus conflitos internos. Nesse trecho lido, já é possível verificar algumas marcas do gênero diário, como o início do capítulo com uma data, a narradora-personagem identificando-se e relatando seus sentimentos e pensamentos. Um dos alunos fez a instigante observação em nossa análise desses aspectos do gênero diário: “O diário também possibilitava a fuga da realidade triste que Anne vivia”.

Em seguida, para dialogar com o período histórico e literário da obra *Minha Vida de Menina*, lemos um trecho de Dom Casmurro, o capítulo 13 (ASSIS, 2007, p.37-40), denominado “Capitu”, escolhido exatamente por ser um momento da obra em que o narrador descreve aquela Capitu menina que o encantava, propondo o levantamento de pontos em comum entre a personagem citada e Helena, no sentido de ambas serem desde meninas inconformadas, irreverentes e fortes na defesa de suas ideias. Por fim, para iniciar os trabalhos com a obra escolhida para a recepção com os alunos, lemos o primeiro registro que a protagonista de Morley (2016) faz em seu diário, para começarmos a verificar quais as predições que os alunos faziam acerca dos rumos da trama.



Figura 29: Segundo encontro da Oficina de Literatura

Pedimos que lessem o livro até a página 114, o que corresponde ao primeiro ano da obra, e que fizessem um diário de leitura, anotando o que acharam de relevante para ser discutido no próximo encontro. Solicitamos o preenchimento de outro questionário:

Questionário II

Sobre a obra *Minha Vida de Menina*

- 1 - Com relação ao título, que tipo de expectativas você cria em relação à leitura desse livro?
- 2 - Que temas você espera encontrar no livro?
- 3 - O fato de ser uma autora que assina a obra, isto causa alguma influência naquilo que você espera da história?
- 4 - Por que você acha que esse livro foi escolhido como leitura obrigatória pela FUVEST?
- 5 - Cite em algumas palavras quais são suas impressões iniciais sobre a obra, após a leitura do trecho inicial

As respostas a esses questionamentos serão analisadas e discutidas no tópico seguinte.

3.3 Ruptura do horizonte de expectativas

De acordo com Bordini e Aguiar (1993), para a ruptura do horizonte de expectativas oferece-se aos estudantes obras que possam deflagrar novas expectativas, abalar convicções, bem como certezas, tanto do âmbito da vivência, tanto do âmbito cultural. Procura-se manter o assunto dos textos utilizados anteriormente para auxiliar no processo de rompimento das expectativas para que ele ocorra de forma gradativa,

permitindo que os estudantes aprofundem seus conhecimentos, assegurando um distanciamento do senso comum e ampliando seus horizontes. Por isso, trabalhamos nos encontros anteriores com uma sequência didática composta por diferentes tipos de texto e experiências que contemplavam os mesmos temas: memórias de infância e gênero diário.

Foi interessante verificar as respostas que prevaleceram no questionário do tópico anterior entregue para os alunos. Assim, na questão referente à expectativa em relação à história do livro, observamos o quanto o título e a capa influenciaram, pois a resposta que mais apareceu foi a de que se trata das memórias de uma menina (60%), ou seja, retrata o dia a dia de uma adolescente, seus amores e suas angústias (30%).

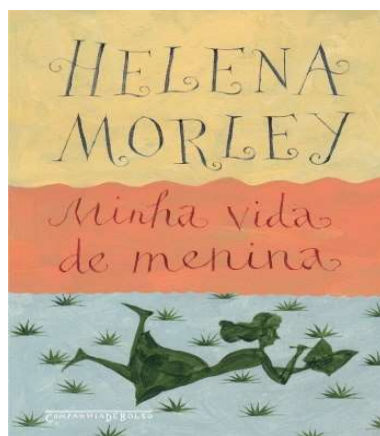


Figura 30: Capa da edição utilizada na Oficina do livro “Minha Vida de Menina”

Já sobre os temas que esperavam encontrar – segunda questão –, muitos apontaram: fatos banais do cotidiano de uma menina (40%), namorados, romances (30%), problemas que os adolescentes costumam ter (20%). Sobre a terceira questão, a obra ser de autoria feminina, a maioria pensou que se trata de um romance (70%), além do fato de causar estranhamento a escrita feminina para alguns (15%), os quais observaram que é algo ainda difícil de se encontrar nos dias atuais. Também, fizeram uma ponte com a questão quatro, voltada para o motivo de a obra ter sido escolhida para a FUVEST. Notaram que a quantidade de livros de autoria feminina é bem menor nessas listagens (20%); além disso, consideraram que é possível que o livro traga algo de importante para os estudos por ter entrado nessa lista, alguns até citaram que ele deve

ter algum “valor literário importante”. Pode-se notar, então, que a construção de hipóteses foi aguçada.

Por fim, a questão cinco pedia para citarem em algumas palavras as impressões iniciais após a leitura no encontro anterior de um pequeno trecho do livro. No caso, o relato do primeiro dia do diário: 5 de janeiro de 1893. Embora essa rápida passagem não tenha quebrado as expectativas dos alunos, pois se trata apenas de relatos do cotidiano de uma adolescente; eles perceberam a maneira peculiar e divertida como a personagem apresentava seu relato e isto despertou a atenção deles. Além disso, apontaram que, logo no início do livro, a protagonista mostra as dificuldades passadas por sua família:

Quinta-feira, 5 de janeiro

Hoje foi nosso bom dia da semana.

Nas quintas-feiras mamãe nos acorda de madrugada, para arrumarmos a casa e irmos cedo para o Beco do Moinho. A gente desce pelo beco, que é muito estreito, e sai logo na ponte. É o melhor recanto de Diamantina e está sempre deserto. Nunca encontramos lá uma pessoa, e por isso mamãe escolheu o lugar.

[...] Nós ficamos lavando a roupa e botando pra corar, enquanto mamãe faz o almoço de tutu de feijão com torresmos e arroz.

Depois de lavarmos a roupa e passar algum tempo do almoço, mamãe fica vigiando o caminho pra ver se vem alguém, e nós entramos no rio para tomar banho e lavar os cabelos.

Depois disso batemos as roupas na pedra, enxaguamos e pomos nos galhos para secar. Agora é só procurar frutas no campo, ninhos de passarinho, casulos de borboletas e pedrinhas redondas para o jogo. (MORLEY, 2016, p.18)

A etapa de ruptura dos horizontes de expectativas foi dividida em três encontros para que a leitura da obra pelos alunos pudesse ser feita de forma organizada e em tempo hábil para sua conclusão. No primeiro encontro, após fazer esse balanço inicial dos questionários respondidos pelos alunos, e antes de pedir para que lessem o primeiro terço do livro, fizemos a leitura do conto “Felicidade Clandestina”, de livro homônimo de Clarice Lispector (1998, p. 3-4) que, por sua temática identitária e de relato de uma menina que, de forma inusitada e inteligente, narra os acontecimentos que vivencia, dialoga com o objeto da pesquisa. Seu texto também é dotado de valor estético, apresenta visada crítica sobre as relações que se estabelecem em sociedade, assim, seu discurso por promover a reflexão é emancipatório, além disso, sua narrativa apresenta final surpreendente.

Em seguida, antes dos alunos começarem a ler as anotações registradas em seus diários de leitura referentes ao primeiro trecho de *Minha Vida de Menina*, decidimos que seria criado um *blog* da Oficina de Literatura (<http://www.eteccerquilhooficina.tk>),

para que nele fossem registradas as anotações desses diários, fotos, depoimentos, vídeos, possibilitando um diálogo entre o diário de Helena Morley (2016) e os atuais diários virtuais. Importante registrar que os próprios alunos se prontificaram a ajudar na alimentação e atualização desse *blog* e isso tem sido feito até a presente data.

Vale ressaltar que a iniciativa de criação e alimentação desse *blog* partiu dos estudantes. Seguem alguns depoimentos de leitura dos alunos referentes ao primeiro trecho do livro (ano de 1893):

Aluno 2

"A obra trabalhada é do gênero "Diário", no qual a autora retratou seus dias com fatos sequenciados, detalhando possíveis acontecimentos que marcaram a sua vida.

O que torna possível fazer uma relação entre o passado e o presente, conectando fatos históricos de uma sociedade antiquada a uma moderna, ou ao menos, caminhando em busca do fim do preconceito e da mentalidade "limitada".

Na obra, a autora em diversos momentos é cômica na narração dos fatos, mas em muitos outros, ela coloca elementos do cotidiano frente à racionalidade da menina.

Seguem trechos os quais achei bom destacar:

Quinta-feira, 5 de janeiro de 1893

"Ainda se pudéssemos ficar na lavra com meu pai, ele não precisava trabalhar tanto. Mas os nossos estudos atrapalham tanto a vida da mamã em que eu morro de pena dela".

Obs.: é possível perceber a vontade da menina em ir trabalhar com seu pai para que sua mãe não se sinta sobrecarregada devido a quantidade de tarefas diárias, bem como ela acha que seus estudos visando o futuro, atrapalham sua mãe. Talvez por eles tomarem muito o seu tempo, impossibilitando com que ela ajude sua mãe de alguma forma.

Quinta-feira, 18 de janeiro de 1893

"Aqui na Boa Vista só querem minerar. É só diamante e ouro; não cuidam de outra coisa. Para plantar, eles todos dizem que a terra não presta".

Obs.: Acho interessante retratar este trecho, ainda mais na época que estamos vivendo, frente ao egocentrismo exagerado e prezando pelo individualismo. A exploração da terra afim de se extrair minérios, fato que se assemelha ao que vêm acontecendo no Brasil desde os anos 200 e que causou diversos acidentes envolvendo pessoas inocentes, como os casos de Mariana e Brumadinho.

Sábado, 21 de janeiro de 1893

"Estava conosco Arinda. De repente ela abaixou com um grito e apanhou um diamante vem grande. Corremos todos para o rancho, atrás do meu pai e meu tio. Ele olhou e disse a meu pai: "Veja, Alexandre, que beleza!" e deu para Arinda cinco notas de cem mil-réis, novinhas. Ela saiu correndo para o rancho do pai e nós atrás. O pai, a mãe e todos ficaram doidos de alegria. O pai dela dobrava as notas, metia no bolso, tornava a tirar, olhava, tornava a guardar".

" O pai dela disse que vai aumentar o dinheiro, que vai fazer um serviço num lugar que ele sabe que vai dar diamante. Fiquei triste quando cheguei em casa e contei, e que meu pai disse a meu tio: "Que idiota"! Eu sei onde ele vai enterrar o dinheiro; é naquela gupiara de Bom Sucesso que nós já lavramos".

Obs.: é notória a desigualdade social, uns com muito, outros com pouco sobrevivem. Uns ganham muito, já outros que fizeram muito, pouco recebem, (capitalismo = ricos X trabalhadores = pobres).

Domingo, 26 de fevereiro de 1893

"Bambões é baixinho, gorducho, muito alegre e só tratam todo mundo de "Meu Belo". Todos gostam dele. Mas ninguém lhe dá esmola, porque dizem que ele fica pra ele".

Obs.: é perceptível o preconceito subjetivo por parte das pessoas que esperam do menino uma atitude sem caráter, por ele ser gordo e ter uma aparência que remete, talvez, à comilança.

Segunda- feira, 13 de março de 1893

"... S. Domingos saiu com o queijo e a faca e estiveram me explicando na Chácara que se pode saber se um casal é feliz quando a mulher é capaz de partir o queijo ao meio certinho".

Obs.: o machismo é presente subjetivamente tendo em mente que se cita que um casal só é feliz quando a mulher sabe desempenhar tal função de forma precisa.

Terça- feita, 29 de agosto de 1893

"As negras da Chácara são todas boas para mim. Na imaginação eu sou sozinha na família. Já tenho fama disso".

Obs.: Nesse e em diversos momentos, ela parece ser a única que se preocupa, ao menos um pouco, com as "servas" da família, e por isso é tida e vista como diferente.

Terça- feira, 31 de outubro de 1893

"Se eu não ouvir missa no domingo, como quando estou na Boa Vista, onde não há igreja e não posso ouvir no Bom Sucesso, fico o dia inteiro com um prego na consciência".

Obs.: é possível notar uma necessidade da menina em ter que ir para a igreja, servindo quase como uma obrigação, igual a muitos ainda hoje.

Quinta- feita, 2 de novembro de 1893

"Isto é para te tirar da Charola das negrinhas. Já te disse que você não é menina para brincar com elas".

Obs.: outra vez o preconceito toma conta e a mãe a impede de brincar com as outras crianças por serem negras.

Aluno 3:

1893

Sábado, 18 de fevereiro

Pensamento de todo aluno quando se inicia o ano letivo, quando ela escreve: "Ainda não comecei a estudar e já estou pensando nas férias". Descreve muito bem a sensação de se iniciar mais um ano já cansado de tudo.

Quinta-feira, 9 de março

Chega a ser engraçado vê-la com inveja de Luisinha ter dor de dente, muito provavelmente era porque gostaria de receber a atenção que Luisinha recebia naquele momento.

Segunda-feira, 8 de maio

Contraste em não se sentir confortável em ser ela mesma perto do pai, e a felicidade da mãe em tê-lo ali.

Quarta-feira, 21 de junho

Momento em que ela e sua família passavam por necessidades, principalmente fome, pois os preços das coisas estavam muito altos.

Quarta-feira, 23 de agosto

Sua avó fala de como lidar com seu avô (ou homens no geral), para evitar que algo acontecesse. Helena não gosta muito do jeito que sua avó trata seu avô e diz que nunca faria isso, que não precisa esconder as coisas para viver bem.

Quinta-feira, 6 de setembro

Clássica separação de conversas de adultos da época, em que as crianças não podiam participar e ficavam brincando lá fora.

Quarta-feira, 11 de outubro

Helena, cansada e sem forças para fazer as coisas de casa e da escola, me identifiquei, pois quem nunca teve um dia assim: Eu, sempre!

Sábado, 30 de dezembro

Helena cai do cavalo e machuca o joelho, passa a virada de ano assim, mas tem boas expectativas para o próximo ano.

Sempre ficamos com a esperança de começar um novo ano com novidades, notícias boas, apesar das dificuldades, também me identifiquei com ela.

Aluno 6

1893

- 18 de janeiro, quarta

Racismo com a negrinha.

A obra se passa em Minas, e o único interesse é planar e minerar por dinheiro.

- 21 de janeiro, sábado

Disputa: achou muito e ganhou pouco.

- 23 de janeiro, segunda

Surgiu um ladrão que bagunçava as casas e virava móveis.

Ideia de gritar nomes de homens.

- 15 de fevereiro, quarta

Baile de máscaras (carnaval), dia de mais liberdade, as mulheres se disfarçavam.

- 18 de fevereiro, sábado

Vai para a escola e a professora pede para se acostumar a escrever. Ela se acha burra, mas gosta de ser chamada de inteligente.

Helena gosta de ler e escrever igual ao pai.

- 19 de fevereiro, domingo

Pepino faz mal?

- 6 de março, segunda

Comeu sorvete pela primeira vez, até choque levou.

Observações e discussões

Escreveu mesmo com 13 anos?

Alterou algo?

Inventou tudo?
Não importa, foi fantástico!

É importante destacar esses questionamentos feitos pelo aluno 6 sobre algo inclusive já discutido no capítulo 2 dessa dissertação, que abrange a fortuna crítica da obra. Muito interessante que ele indague se realmente foi alguém de treze anos que escreveu a obra, conforme indica Morley (2016, p. 13), ou se a obra seriam as lembranças da autora já adulta sobre sua adolescência, como afirma Alexandre Eulálio (1993) ou ainda a hipótese defendida por Roberto Schwarz (1997) de que seriam as lembranças da menina revistas em 1942 e recebendo o devido tratamento literário para publicação. Fica o registro do olhar atento de um aluno de Ensino Médio, dialogando com o da própria autora e com renomados críticos literários.

Além desses registros, os demais diários encontram-se postados no *blog* da Oficina. A partir da leitura de alguns, iniciamos os debates sobre os temas encontrados nesse trechos que os alunos consideraram mais relevantes como as dificuldades financeiras da família de Helena e as desigualdades sociais do período, o trabalho de seu pai no final do ciclo de mineração, o forte machismo e a condição inferior da mulher da época, a identificação deles com algumas das situações e aflições típicas da idade relatadas pela menina, mesmo em se tratando de uma obra passada há mais de cem anos.

Para finalizar esse primeiro encontro, solicitamos que fizessem ao longo da semana a leitura do ano de 1894 (páginas 115 a 209). A seguir, pode-se visualizar o quarto encontro:



Figura 31: Quarto encontro: ruptura do horizonte de expectativas

Iniciamos o quarto encontro da Oficina com a leitura da crônica *O gol é necessário*, de Paulo Mendes Campos (2008, p.28), para que eles percebessem que, mesmo um texto falando sobre acontecimentos do passado, consegue trazer emoções atemporais, no caso das sensações que o futebol e o gol proporcionam aos torcedores em todos os tempos, levando a uma dialogia com as situações relatadas no final do século XIX, pela personagem Helena e com as quais eles apontaram terem se identificado, mesmo nos dias atuais.

Essa crônica está presente no livro de mesmo nome de Campos (2008), que reúne textos publicados pelo autor na *Revista Manchete* entre as décadas de 1950 e 1970 sobre o futebol, porém utilizando o potencial do humor como algo que subverte a ordem e traz reflexão. Essa característica do gênero crônica é bem peculiar e permite associar a paixão do brasileiro por esse esporte com a característica de nosso povo de rir do cotidiano, conforme Candido afirma sobre a crônica: “Até se poderia dizer que sob vários aspectos é um gênero brasileiro, pela naturalidade com que se aclimatou aqui e pela originalidade com que aqui se desenvolveu” (2003, p.89). Ainda sobre o gênero, explica: “Em lugar de oferecer um cenário excelso, numa revoada de adjetivos e períodos candentes, pega o miúdo e mostra nele uma grandeza, uma beleza ou uma singularidade insuspeitadas” (CANDIDO, 2003, p.89). Nesse sentido de falar sobre o cotidiano de forma inteligente, por vezes irônica e bem humorada, porém sempre reflexiva, notamos a aproximação dessa crônica de Campos (2008) com os relatos da personagem Helena.

Na sequência, passamos para a leitura e o debate sobre os apontamentos dos diários referentes ao ano de 1894 na vida de Helena Morley, seguem alguns deles:

Aluno 10

1894

Sexta-feira, 16 de fevereiro

O racismo se faz presente nessa passagem.

Sábado, 18 de agosto

Outra passagem com tema de racismo.

Quinta-feira, 20 de dezembro

Passagem sobre os seus estudos.

Aluno 11

1894

Sexta-feira 16 de fevereiro

Era triste ver uma moça bonita branca se casando com um negro.

Sábado 10 de março
Finalmente o pai achou um diamante.

Terça-feira 17 de abril
Ela gostava do uniforme pois, assim, pobres e ricos se vestiriam iguais na escola.

Sábado 2 de junho
Comeram o rato.

Aluno 3

Terça-feira, 13 de fevereiro
Helena ansiosa pela volta às aulas e sua mãe envergonhada de ser vista com negros.

Quinta-feira, 1 de março
Voto de cabresto muito comum para a época.

Quinta-feira, 26 de abril
Não tem vergonha de suas condições e agradece os ensinamentos de sua avó.

Sábado, 21 de julho
Costume antigo de sentar-se em roda e compartilhar histórias.

Sábado, 4 de agosto
Falta de sorte da família no ramo de comerciantes.

Quarta-feira, 12 de setembro
Helena reclama do quanto a incomoda suas amigas se intrometerem em sua vida.

Quinta-feira, 4 de outubro

Engrandecimento das histórias antigas em contraste com os dias atuais, que estamos sempre comparando ao "antigamente" como anos melhores.

Domingo, 25 de novembro

Parece que Helena está tendo uma crise existencial, pois nada ajuda (nem escrever), então decide falar com Nossa Senhora para ver se ela melhora.

Quinta-feira, 20 de dezembro

Decepciona-se com o exame de música, mas consegue aceitar que não foi bem.

Para o debate e análise dos temas desse trecho, propusemos uma dinâmica diferente; que eles trocassem os diários para a leitura e isso fez com que começassem a comparar temas em comum que anotaram, no caso desse ano, destacaram-se o racismo e a situação dos negros após a abolição da escravidão no Brasil. Também foi produtivo que os alunos percebessem que seus colegas, às vezes, apontam dados que não haviam percebido. Essa discussão mostrou-se muito significativa para a ampliação dos horizontes de expectativas. Ao final, pedimos que, ao longo da semana, lessem o último trecho da obra *Minha Vida de Menina*, o ano de 1895 (páginas 211 a 324).

No quinto encontro da Oficina, tratamos de debater esse último trecho com os apontamentos feitos por eles, seguem alguns:

Aluno 4:

1895

Quinta-feira, 2 de janeiro

Admira a força de sua mãe, mas diz que se estudasse seria alguém maior na vida.

Sábado, 4 de maio

Seu pai diz que ela tem gênio forte, mais que Luisinha, e Helena relata que Luisinha roubou um cravo de Anita.

Domingo, 19 de maio

Nostalgia, pois Helena relembra de sua infância.

Sábado, 15 de junho

O afeto que tinha por sua avó era tanto, que alguns brincavam dizendo que parecia seu namorado.

Segunda-feira, 15 de julho

Costume antigo e dos vizinhos, de fazer companhia aos doentes.

Segunda-feira, 26 de agosto

Sua avó está mais doente.

Terça-feira, 13 de setembro

Sua avó morre e todos sentem a perda, mas devido a aproximação das duas, Helena sente mais.

Quarta-feira, 13 de novembro

Reclama com sua mãe que a criou livre, mas quer mantê-la em casa.

Segunda-feira, 16 de dezembro

Aniversário de sua avó e todos vão à missa. Relembra com saudades como eram comemorados os aniversários.

Terça-feira, 31 de dezembro

Agradece a sua avó, pois as coisas melhoraram e acredita que foi por sua proteção do céu.

Aluno 15

1895

Domingo, 17 de fevereiro

Ela continua pessimista em relação ao estudo, a diferença é que aparentemente, ela não se sente mais burra.

Fica evidente que na vida dela há vários fatores que a atrapalham na questão, como: falta de tempo e desinteresse de alheios.

"A escola é tão alegre e eu passo ali feliz que não faz mal"

Gosto pela escola e refúgio para ela.

Quinta-feira, 21 de fevereiro

A mulher perante a sociedade.

Por mais que Helena diga que acha sua mãe uma mulher muito trabalhadora e a admira por isso, ela também critica essa questão das mulheres não se preocuparem consigo mesmas. (Senso crítico).

Sábado, 23 de fevereiro

"Sua cachorra"

Era comum naquela época a autoridade dos professores ter esse nível, de até ser permitido esse tipo de ofensa?

E por que ninguém da família dela se manifestou sobre o assunto?

Cabe uma pausa nesse relato para analisar essa observação feita pelo Aluno 15 sobre a forma como os professores se dirigiam aos alunos. Uma contextualização sobre como era a figura de autoridade do professor no final do século XIX, alguém que não podia ser confrontado nem questionado, cuja palavra era a lei em sala de aula e que, em muitos casos, abusava dessa condição com agressões físicas e verbais aos alunos que jamais eram questionadas. Foi perceptível como essa comparação com a atualidade nas escolas causou estranhamento na turma. O próprio aluno autor dessa questão comentou “nos dias de hoje, se um professor fizer isso vai ter grandes problema e é o professor quem tem sido agredido”. Triste e real constatação.

Terça-feira, 5 de março

Ela batiza uma negrinha.

Reconhece os maus tratos.

"Roncando ou falta de comida".

Segunda- feira, 11 de março

É interessante a concepção dela de vida da vida de uma dona de casa.

Vida na época: A dona de casa fazia tudo e tudo era considerado trabalho feminino. Quem cuidava da casa eram sempre as mulheres.

Visão da Helena: Para ela a divisão de tarefas torna a vida de uma dona de casa bem mais fácil, todo mundo pode ajudar.

Terça-feira, 12 de março

Apelidos.

Quinta-feira, 14 de março

Dificuldade

Sexta-feira, 15 de março

Propostas de melhorias feitas por ela.

Segunda-feira, 18 de março

O verso quer dizer que mulher que saía muito, ficava mal falada.

Ela questiona a mãe dela sobre a questão da fama = interesse.

Domingo, 24 de março
Ela estuda para não ser ignorante.

Segunda, 15 de abril
Ela questiona a mãe dela.

Domingo, 12 de maio
Falta de conhecimento mata!
Helena era muito sensível.

Terça-feira, 4 de junho
Ela compara macaco ornado com negro e sente nojo.

Quinta-feira, 13 de junho
A morte de Sinhá Donana.

Terça-feira, 2 de julho
Madalena não aparenta chorar por pena do filho. E sim por achar feio uma mãe não chorar com a morte de um filho.

Quarta-feira, 10 de julho
Senso crítico de Helena.

Domingo, 18 de agosto
Experiência como professora

Quarta-feira, 28 de agosto
Aniversário de Helena

Terça-feira, 3 de setembro
A avó de Helena morre.
Ela se entristece muito.
Ela se abala muito.

Domingo, 15 de setembro
Crítica à religião.”

Obs.: percebi essa crítica em outros trechos também.

No debate com a turma, os temas mais comentados desse trecho foram a morte da avó de Helena Morley, pessoa com quem ela tinha uma relação de afeto muito próxima, o período triste que a protagonista atravessou com o ocorrido e, como isso de alguma forma, a tornou mais reflexiva e madura. O aluno 11 comentou: “Quando perdi meu avô, foi a primeira vez que tive a morte mais próxima de mim e mudou minha vida”. Aproveitamos esse relato para discutir esse aspecto de transformação que morte promove quando fica mais próxima da criança ou do adolescente, representando alguma mudança em sua vida. Perceberam também que a personagem fica cada vez mais questionadora e torna-se mais crítica.

Por fim, recapitulamos a obra lida para podermos avançar para a próxima etapa: o questionamento desse horizonte de expectativa. Para tanto, solicitamos aos alunos que

revissem suas anotações dos diários de leitura e fizessem uma compilação dos temas para discutirmos no encontro seguinte.

3.4 Questionamento do horizonte de expectativas

O questionamento do horizonte de expectativas configura-se como um momento de realizar uma autoavaliação sobre as leituras, comparando e discutindo as que foram realizadas nas etapas anteriores. Dessa forma, os alunos realizam uma análise revisitando os textos e refletindo sobre eles, a fim de “[...] detectar quais foram os desafios enfrentados e quais aspectos ainda oferecem dificuldades” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.90).

A seguir, pode-se visualizar o sexto encontro:



Figura 32: Sexto encontro: questionando o horizonte de expectativas

Iniciamos com os apontamentos feitos pelos alunos sobre a leitura da obra e todo o processo da recepção na Oficina, seguem alguns relatos:

Aluno 2

A obra trabalhada se trata do gênero "Diário", no qual a autora retratou seus dias com fatos sequenciados, detalhando possíveis acontecimentos que marcaram a sua vida.

O que torna possível fazer uma relação entre o passado e o presente, conectando fatos históricos de uma sociedade antiquada a uma moderna, ou

ao menos, caminhando em busca do fim do preconceito e da mentalidade "limitada".

Na obra, a autora em diversos momentos é cômica na narração dos fatos, mas em muitos outros, ela coloca elementos do cotidiano frente à racionalidade da menina.

Aluno 14

Helena Morley = Alice (nome forte)

- Fantasia X Quebra de Expectativas.
- Temática fértil / infantil X Denúncia de temas fraturantes: machismo, preconceitos, racismo, pobreza etc.
- Período pós-abolicionista.
- Realidade de 1893/1895 (registro histórico).
- Amadurecimento de Helena?

Nesse ponto de seu diário de leitura, o Aluno 14 faz a inteligente observação de que, conforme caminham os dias dos relatos de Helena, vai se revelando um processo de amadurecimento da menina em direção a se tornar uma mulher e isso se reflete em seus pensamentos, atitudes e visão do Mundo:

Helena

- "Para frente"/ lado questionador.
- Incompreendida.
- Apesar de ser inteligente e ter publicado uma grande obra, todos duvidaram dela.
- Sensibilidade e percepção.
- Linguagem leve.
- Não se dava tão bem com a família.
- Sofre com a perda da vó (amadurecimento).

Sociedade

- Coronelismo.
- Diamantina.
- Recém instauração da república.
- Lei Áurea.
- Inocência.

Aluno 11

Fica evidente no livro “Minha vida de menina” o questionamento do mundo e dos adultos, problemas encontrados na infância, machismos, temas cotidianos, sonhos, e o contexto histórico da época, vivenciados por uma jovem criança, que em muitos trechos do livro apresenta ter mente mais aberta do que os adultos.

Aluno 9

Achei estranho o “linguajar”, pois a chamou de vadia, pois não sei se na época tinha o mesmo significado que tem hoje.

Achei engraçado a parte dela gostar de ser chamada de inteligente, porém não gostar de estudar e principalmente por tem facilidade de escrever, pois seu pai a mandava escrever.

Achei meio triste ela sempre se achar feia e sempre achar que todos a achavam feia e precisou de uma amiga pra ver que ela não era feia e sim que faltava ela se arrumar mais.

Interessante destacar a observação feita pelo Aluno 9 sobre o termo “vadia”. Foi uma oportunidade para falarmos sobre as variações históricas da língua, pois o esse termo no final do século XIX servia para falar de uma pessoa preguiçosa, no caso da personagem era para se referir ao fato dela não gostar de estudar. Bem diferente da conotação depreciativa desse termo atualmente.

Com base nesses relatos e em sua discussão, pudemos fazer uma comparação com as respostas que foram dadas quando perguntados sobre o que esperavam encontrar nesse livro. Em relação ao título e à capa, foi quase consensual que o conteúdo da obra os surpreendeu. Parte dos meninos (50%) confessou que, a princípio, estava resistente por ser um diário de menina e esperava se entediar na leitura, porém, ao final, o resultado foi inesperado, tanto pela maneira como a narradora fez seus relatos; pelos temas complexos encontrados, como racismo, machismo, condição de inferioridade da mulher, desigualdade social, quanto pelo retrato histórico do final do século XIX, como a abolição e posterior condição dos negros, cenário político do país tumultuado, fim do ciclo de mineração.

Importante também destacar nesse debate a reação dos estudantes com a obra que lhes proporcionou identificação com as vivências da protagonista, afinal, ela também é uma adolescente. Além disso, estabeleceram relações com a sua forma de vida e a que existiu há mais de cem anos, sem nenhum dos confortos trazidos pela tecnologia. Também conheceram um pouco dos costumes do período, foi até bem-humorado o comentário do Aluno 9: “imagina viver sem o celular, não consigo ficar sem ele um dia quando dá defeito, rs”.

Verificamos, então, que a obra provocou reflexões, inclusive os levou a duvidar da competência de uma menina de 13 anos para a elaboração do diário, conforme o relato anterior do Aluno 6, em consonância com opiniões dos críticos citados anteriormente. Seu texto, pelo recurso à comunicabilidade, instalada na estrutura textual, graças às lacunas promovidas pela ironia, pelos silenciamentos, pela denúncia social de forma de opressão e distinção sociais pautadas pelo capital, segundo Iser (1996 e 1999), convidou os alunos à interação, ao exercício de concretude, via imaginário, o

qual requer a completude dos vazios, por meio de suas experiências e reflexão. São essas lacunas que garantem ao texto seu caráter comunicativo.

Para que os alunos pudessem refletir ainda mais sobre a leitura da obra e comparar as diferentes linguagens artísticas, exibimos um trecho do filme *Vida de Menina*, de Helena Solberg (2003), adaptado do livro de Morley (2016). Escolhemos o trecho que retrata o momento de maior comoção: a morte da Avó da protagonista. Interessante as comparações que eles fizeram, buscando no filme o imagético pensado na leitura, mesmo frisando a eles que se trata de uma adaptação para outra mídia. Também consideramos representativo o fato de alguns alunos, que assistiram a série *Anne With E* do canal de streaming *Netflix*, adaptada da obra *Anne de Green Gables*, de Lucy Maud Montgomery, encontrarem grandes semelhanças físicas e psicológicas de sua protagonista com a de Helena Morley (2016), além de reconhecerem que o contexto histórico entre essas obras é quase contemporâneo.

Para finalizar essa etapa e preparar os alunos para a próxima e derradeira, solicitamos que fizessem ao longo da semana a leitura de um trecho do livro *Quarto do despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (2001, p.11-45).

3.5 Ampliação do horizonte de expectativas

Nessa derradeira etapa do Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), há por parte dos alunos ‘uma tomada de consciência “das alterações e aquisições obtidas através da experiência com literatura” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.90), ou seja, trata-se do momento em que eles constatarem sua evolução enquanto leitores e, como isso influencia suas vidas escolares e em sociedade. Para auxiliá-los, propusemos que na leitura do trecho de *O quarto do despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (2001, p.11-45), fizessem novamente anotações daquilo que consideraram importante trazer para o debate.

Antes de discutirmos o texto de Carolina, fizemos a leitura do conto *A terceira margem do rio*, de João Guimarães Rosa (1994). Trata-se de um texto canônico que, quando lido em sala de aula, é sempre considerado pelos alunos, como de complexo entendimento. Exatamente com o objetivo de dimensionar o quanto eles estavam mais abertos a uma leitura tida como difícil, pedimos, sem fazer grandes intervenções, que contassem suas impressões, dúvidas e falassem sobre esse conto.

Percebemos que iniciaram a análise pelo título, problematizando o porquê de ser “terceira margem”, como indagou um dos alunos: “se um rio possui apenas duas”. Houve, então, o reconhecimento de uma lacuna sobre a qual debateram. Notamos divergências de opiniões a respeito; alguns afirmaram que se trata de uma metáfora sobre a terceira margem ser o local escolhido pelo pai para isolar-se e o uso dessa figura de linguagem só fez sentido após a leitura de todo o conto. A terceira margem representa o que não está em nosso plano, o além. Outros viram na expressão o uso de linguagem figurada com a personificação do rio, que passa a ser um dos personagens. Esta observação foi interessante, pelo fato de parte dos personagens dessa obra serem planos. O rio seria o terceiro e importante personagem que completaria a tríade da Santíssima Trindade cristã, proposta pelo título, pois temos o pai, aquele que realiza uma busca incessante para a redenção, como o Deus cristão, o filho, narrador-personagem sem nome que parte à procura desse pai, simbolizando a busca dos cristãos pelo seu criador, e o rio e sua terceira margem, no qual o pai encontrou sua morada eterna.

Essas hipóteses, de base metalinguística, mostraram que realmente houve êxito em alguns aspectos que Bordini e Aguiar (1993) consideram importantes de serem atingidos pelo Método Recepcional, como tornar os alunos leitores críticos e receptivos a novos textos, ou seja, sem receio de se defrontar com oportunidades oferecidas pela literatura, além de levá-los a refletir sobre a própria construção de um texto e seus efeitos de sentido.

Em seguida, debatemos o trecho lido da obra de Carolina Maria de Jesus (2001), procurando, em primeiro lugar, identificar o diálogo que ele estabelece com *Minha Vida de Menina* (MORLEY, 2016), além do fato de ser também do gênero diário. Referente ao trecho inicial do livro, das páginas 01 a 40, seguem algumas anotações feitas pelos alunos:

Aluno 13

Nesse pequeno trecho da obra, pude notar que ela prefere ser sozinha ao ter de sofrer nas mãos de um homem, e que dentro das dificuldades que passa no dia a dia, consegue sozinha ganhar o sustento para os filhos e viver em paz. Também se faz notório que apesar do pouco estudo (visível em sua escrita) Carolina é muito culta, perceptível no trecho acima, onde ela diz ouvir valsas vienenses e em outro trecho anterior, que diz: “...Sei dominar meus impulsos. Tenho apenas dois anos de grupo escolar, mas procurei formar o meu caráter...”

Carolina também sofre por tentar fazer dos seus filhos pessoas do bem dentro de uma favela, lugar em que ela relata, ser muito difícil de conseguir. Sua principal preocupação são os filhos e é por isso que ela respeita muito as

crianças, diz não encontrar defeito nelas, por isso as trata bem e não aceita que ninguém venha ofender os seus.
Desde o início diz querer escrever esse livro, motivo pelo qual escreve os diários.

Aluno 9

Nesses trechos iniciais notei presente o racismo, branco tem que ser o mais inteligente, preto é que tem que ser preso e não pode ter acesso à educação e a leitura.

Aluno 4

Achei que a fome é a questão principal da personagem, sua preocupação maior, todos os dias com chuva ou sol, ela acorda e sai para achar materiais que ela possa vender e ao final do dia retornar para casa e ter o que dar de comer para seus filhos.

Achei impressionante a forma como ela define a fome, com amarela. Com certeza foi um trecho que me marcou muito dentro da obra, por pensar que muitos de nós vivemos distantes dessa realidade tão presente nos dias atuais e ao mesmo tempo tão longe do nosso dia a dia.

Também achei relevante a personagem mencionar os políticos daquela época, incrível pensar como a questão é atual. Em época de eleição estão todos lá, em bairros pobres, favelas, comendo pastel junto à população carente, depois dela somem.

Após a leitura de algumas anotações sobre o trecho lido, verificamos quais temas presentes na obra são complexos: racismo, desigualdade social, condição de inferioridade da mulher. Comparamos com a obra *Minha Vida de Menina* (2016) e notamos que as obras, além de serem escritas em forma de diário, também possuem viés crítico. Os alunos perceberam que *Quarto de despejo* (2001), por ter sido escrito por uma mulher adulta e em situação social mais vulnerável que a de Helena Morley, traz esses assuntos de forma mais intensa, dura e triste.

Carolina Maria de Jesus (1914-1977) foi moradora da favela Canindé, localizada onde hoje existe a Marginal Tietê, no Estado de São Paulo, Brasil. Mulher, negra, mãe de três filhos, semi analfabeta e catadora de papéis e materiais recicláveis é a autora do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, lançado em agosto de 1960. Foi descoberta pelo jornalista Audálio Dantas, do Diário de São Paulo, que ao realizar uma reportagem sobre a inauguração de um parque infantil na favela Canindé, escuta uma discussão entre os moradores na qual Carolina utiliza seu diário, e, portanto, sua narrativa, como forma de ameaçá-los. Sob o olhar da autora, o livro narra o contraponto existente entre o desenvolvimento e a ocultação, a inclusão e a exclusão, o lixo e o luxo. A autora demonstra consciência da realidade social na qual está inserida. Reflete sobre o desprezo pela vida que leva na favela e o constante desejo de deixar a localidade em busca de mais dignidade.

No debate sobre a obra, os alunos fizeram importantes observações na comparação de semelhanças e diferenças com *Minha Vida de Menina* (2016): “Esse diário apresenta realidade bem mais triste”; “A Carolina relatou situações ainda mais sofridas que as de Helena”, “Temos racismo nas duas obras, mas Carolina sentiu essa dor em si”. Para fechar esse debate, coloco uma observação do aluno 15: “O que vejo em comum entre elas é o fato de ambas sentirem-se invisíveis aos olhos do Mundo”.

Para a ampliação dos horizontes de expectativas dos participantes da Oficina, propusemos, mesmo após o término da Oficina, a leitura completa tanto da obra de Jesus (2001), quanto da obra *Anne de Green Gables*, de Lucy Maud Montgomery (2009), a qual foi adaptada em formato de uma das séries favoritas dos alunos: *Anne with E*. Foi gratificante ver que todos, sem exceção, mostraram-se interessados e motivados a assumir esse compromisso. Realizamos, ainda, algumas entrevistas com alunos que se dispuseram a tal para colher impressões gerais sobre a realização da Oficina, segue abaixo a transcrição, que se encontra no YouTube no link <https://www.youtube.com/watch?v=SWACwS38Upk>, de uma delas:

Pergunta 1: Com relação ao título do livro *Minha Vida de Menina*, quais as expectativas você tinha antes da leitura? E depois de fazê-la o que mudou?

Aluno 1: Antes eu achava que seria a vida da menina, ela contando que brigou com o namorado, sei lá, ela falando que a mãe dela não deu a atenção que ela queria, brigas com os pais, amigas, brigas em geral, rs. Ao longo da leitura, fui percebendo que a Helena, para a idade dela, escrevia muito bem, via coisas que seus pais não conseguiam ver e foi interessante porque achei que era uma coisa fútil e se tornou uma coisa muito melhor.

Pergunta 2: Que temas esperava encontrar na leitura e quais acabou encontrando?

Aluno 1: Esperava encontrar romance, algo sobre bullying por ser crianças, mas encontrei machismo, desigualdade social.

Pergunta 3: O fato de ter sido escrito por uma autora causou alguma influência em sua expectativa inicial?

Aluno 1: Toda, porque eu sempre tive meio que o preconceito de que se fosse uma autora escrevendo fosse ser sobre romance, menininha, amorzinho, essas coisas que sou acostumada a ler e depois um fui percebendo que não, pois uma mulher pode sim escrever textos, poemas, livros muito bons, talvez alguns até melhor que autores masculinos.

Pergunta 4: Por que você acha que essa obra foi escolhida como leitura obrigatória do Vestibular da FUVEST?

Aluno 1: Pelo contexto histórico que conta bastante sobre o racismo, a mineração no Brasil e conta também como era a desigualdade social no Brasil que a vive até hoje.

Pergunta 5: Qual a sua visão como leitora após as atividades que executamos na Oficina de Literatura?

Aluno 1: Bom, antes eu apenas lia como um hobby, quando eu não tinha nada para fazer eu começava a ler, só que, após esses livros eu fui me interessando por ler livros com temas parecidos, então eu fui lendo com o objetivo de aumentar meu conhecimento¹¹.

Diante do trabalho realizado na Oficina e desses depoimentos de seus participantes, fica evidente que a leitura do texto literário na Oficina contribuiu para a ampliação de seus conhecimentos. Eles apresentaram relatos reveladores de ruptura de seus conceitos prévios sobre a temática da obra e suas formas de abordagem. Houve surpresa, de maneira geral, que uma obra de autoria feminina trouxesse temas como racismo, patriarcado, desigualdade social e de gênero, além de mostrar um retrato histórico do Brasil do final do século XIX. Ademais, serviu também para que os alunos percebessem como a literatura pode torná-los cidadãos mais reflexivos e críticos, com capacidade para leituras mais complexas na sequência de suas vidas escolares e sociais.

Para o encerramento da Oficina, os alunos organizaram uma confraternização, resgatando o texto de Candido (1995) sobre o aspecto de humanização promovido pela literatura. Nesse momento de isolamento social, vivido atualmente devido à pandemia e até mesmo antes disso, pelo distanciamento que a tecnologia causa nas pessoas, confessamos que é gratificante proporcionar uma reunião de pessoas em uma escola motivada pela leitura.

¹¹ As demais entrevistas estão nos seguintes links:

Aluno 2: <https://www.youtube.com/watch?v=N9U7ki2Yjjk>

Aluno 3: <https://www.youtube.com/watch?v=op9Lnc42HRk&t=32s>

Aluno 6: <https://www.youtube.com/watch?v=r0GSw22OjKc>

Aluno 10: https://www.youtube.com/watch?v=WgfVkr70F_Y

Aluno 12: <https://www.youtube.com/watch?v=stt-0Ew-2mA>

Aluno 14: <https://www.youtube.com/watch?v=PKmMcTONs3s>

Aluno 15: <https://www.youtube.com/watch?v=yF8b3IVOaIY>

Aluno 18: <https://www.youtube.com/watch?v=SRsk3Cri24E&t=27s>



Figuras 33 e 34: Confraternização de encerramento da Oficina de Literatura

Considerações finais

Esta dissertação, resultante de pesquisa desenvolvida no âmbito do Centro de Educação Tecnológica Paula Souza, teve como objetivo refletir sobre a formação do leitor literário, por meio da leitura e recepção de textos literários diversos, com alunos do Ensino Médio de uma escola pública do município de Cerquilha, estado de São Paulo, localizada a 70 quilômetros de Sorocaba (cidade polo dessa região metropolitana), unidade integrante do Centro Paula Souza, autarquia vinculada ao

Governo do Estado de São Paulo, através da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, responsável pelo Ensino Médio integrado ao Técnico no Estado.

Para a consecução do objetivo, valendo-nos do Método Recepcional, de Bordini e Aguiar (1993), pautado nos pressupostos teóricos da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS; 1994; ISER, 1996, 1999), desenvolvemos, durante o ano letivo de 2019, atividades com leitura, análise e recepção de textos, sob a forma de oficinas de literatura, ofertadas em horário diverso ao escolar, nas quais se inscreveram 20 (vinte) alunos – 80% do sexo feminino e 20% do masculino –, provenientes em sua maioria (75%) de bairros da periferia da cidade de Cerquilha, com idades entre 16 e 18 anos, matriculados no segundo e terceiro anos. O Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), nas atividades de recepção de textos literários, assegurou aos alunos a tomada de consciência crítica sobre suas expectativas habituais referentes à leitura. Assim, pelo debate e discussões em sala de aula, eles perceberam que, quanto mais polissêmico um texto, mais leituras ele suscita, sem que haja uma única maneira ou uma forma “correta” de interpretá-lo.

A partir do pressuposto de que a literatura contribui para a humanização (CANDIDO, 1995), objetivamos com as atividades ampliar os horizontes de expectativas desses alunos, tornando-os cidadãos mais críticos e participativos. Como objeto central de estudo e recepção nessas oficinas, elegemos a obra *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley (2016), pois não fora considerada em estudos de recepção em sala de aula, conforme levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes¹², embora tenha composto a lista do vestibular da FUVEST de 2020 (G1 GLOBO, 2010). Sua narrativa dotada de valor estético possibilitou-nos o trabalho com o gênero diário e fomentou em sala de aula debates e reflexões sobre: o papel da mulher na sociedade dos séculos XIX e XX, patriarcado e racismo.

Pela sua recepção, notamos que a obra facultou aos jovens a aquisição de repertório cultural e sócio-histórico; rompeu com seus conceitos prévios sobre romances de autoria feminina, em especial, dos pertencentes ao gênero diário; e suscitou reflexões sobre as relações de poder que se estabelecem em sociedade, sobretudo, as que promovem silenciamento e submissão de mulheres, crianças e negros. Sua narrativa, por ser dialógica, apresentar viés crítico, explorar efeitos de humor e apresentar

¹² Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 30 maio 2020.

personagens, em especial, femininas que buscam por individuação, foi cativante para os participantes da oficina, pois também estão em fase de busca identitária.

Com a finalidade de relatar e socializar os resultados da pesquisa, esta dissertação organizou-se em três capítulos. No primeiro, intitulado “A teoria da recepção como metodologia do ensino de literatura”, apresentamos um panorama histórico da literatura infantil e juvenil. Discutimos a formação de um específico juvenil (CECCANTINI, 2000; CRUVINEL, 2009; GREGORIN FILHO, 2011), como subsistema literário, bem como as características, recursos estéticos e temas dessa produção composta por obras atraentes, dotadas de valor estético, que rompem barreiras etárias, como é o caso do objeto de estudo desta dissertação.

Pelas oficinas, observamos que cabe ao professor apresentar essa produção aos alunos em sala de aula, mediá-la e problematizá-la, visando à formação do leitor crítico. A mediação, que considera o horizonte de expectativas do jovem leitor, seu atendimento e ruptura, justifica-se, conforme Jauss, pois uma “[...] obra não se apresenta como novidade absoluta num vazio informativo, predispõe seu público por meio de indicações, sinais evidentes e indiretos, marcas conhecidas ou avisos implícitos [...]” (1994, p.34), que farão cada leitor reagir individualmente a um texto, tornando a leitura do texto literário um ato individual e social. Assim, os alunos puderam notar que a obra de Morley (2016), enquanto texto literário, “[...] é um sistema de combinações e assim deve haver também um lugar dentro do sistema para aquele a quem cabe realizar a combinação. Este lugar é dado pelos vazios, que assim se oferecem para a ocupação pelo leitor” (ISER, 1996, p. 91), ou seja, sua leitura solicita interatividade.

No segundo capítulo, sob o título de “A Literatura de Autoria Feminina”, refletimos sobre a fortuna crítica da obra de Morley (2016), considerando-a no campo da literatura juvenil de autoria feminina, pertencente ao gênero diário. Problematicamos a literatura de autoria feminina em seu percurso histórico ao lado das ondas feministas. Por este viés, percebemos que nosso objeto de estudo se configura como um rico registro diário acerca da realidade social de sua época. Além disso, na análise da obra, pudemos notar que sua escritora apresenta formas singulares de transgredir a histórica condição de silenciamento das mulheres (SHOWALTER, 1994). Para tanto, confere voz a uma protagonista inteligente, irreverente e crítica, que, inclusive, problematiza em seu discurso, configurado como exercício de resistência, a opressão do patriarcado.

Vale destacar que a obra foi trabalhada com um público juvenil predominantemente feminino. Desse modo, pela sua recepção, foi possível discutir esse processo de cerceamento da voz feminina na reivindicação de seus direitos, suscitando reflexões sobre sua existência mesmo na contemporaneidade. Ainda nesse capítulo, pela análise da obra (MORLEY, 2016), a partir do aporte teórico da Estética da Recepção e do Efeito (JAUSS, 1994; ISER, 1996, 1999), apresentamos suas potencialidades na formação do leitor estético (ECO, 2003), quais sejam: comunicabilidade, por meio dos vazios no relato, favorecida pela própria constituição do texto em forma de diário (em que salta dias da semana); emprego de humor, ironia, hipérboles, entre outros recursos estilísticos manifestos na linguagem; dialogia com outros textos; temática cativante para o público juvenil; denúncia social de realidades opressivas; discursivo em tom de revelação de segredos; protagonista juvenil inteligente, perspicaz, engraçada e que sempre emite sua opinião sobre os acontecimentos, mesmo à custa de reprovação das pessoas de seu convívio; ruptura de conceitos prévios sobre os usos da língua e o gênero diário de autoria feminina – em geral, associado a entretenimento e à linguagem desprovida de valor estético –, promovendo, assim, a ampliação de horizontes de expectativa.

No terceiro e último capítulo, intitulado “A recepção da obra com o público juvenil”, mostramos os resultados da pesquisa de campo. Contextualizamos as atividades desenvolvidas sob a forma de oficina em âmbito escolar e descrevemos a recepção da obra de Morley (2016), a partir das cinco etapas do Método Receptional (BORDINI; AGUIAR, 1993): Determinação do horizonte de expectativa; Atendimento do horizonte de expectativa; Ruptura do horizonte de expectativa; Questionamento do horizonte de expectativa e Ampliação do horizonte de expectativas.

A partir dos resultados da recepção socializados no terceiro capítulo desta dissertação e no *blog* criado para registrar os acontecimentos da Oficina (que inclusive vem sendo mantido atualizado pelos alunos até a presente data), verificou-se que houve aprendizado significativo pelos jovens leitores, por meio da mediação. A partir da identificação desses jovens e de seus respectivos históricos de leitura, foi possível pensar em uma sequência didática que realmente contribuísse para que saíssem de sua zona de conforto e progredissem na classificação de tipos de leitura, alcançando assim, uma leitura crítica e, em especial, estética, pois passaram a refletir sobre como se estrutura uma obra.

Minha vida de menina (2016) e os demais textos utilizados na Oficina Literária favoreceram na constituição da *biblioteca vivida* (FERREIRA, 2009) dos alunos e, sobretudo, enriqueceram os debates para ampliação de seus horizontes de expectativa. Pela recepção da obra (2016), observamos que, por ser dialógica e estabelecer comunicabilidade, pela presença de vazios em sua estrutura que suscitam concretude, pressupõe um leitor crítico e atento que realize na leitura um exercício ativo de recriação de mundo, de reelaboração constante de hipóteses e de visada crítica sobre seu entorno social. Justifica-se, então, que o trabalho com essa obra tenha resultado em emancipação dos alunos leitores.

Desse modo, a hipótese de que essa obra (2016) possui potencialidades que favorecem a ampliação do horizonte de expectativa do leitor ficou comprovada, por meio de sua análise e recepção. Ademais, considerando a obra como um registro feminino que apresenta impressões subjetivas de uma jovem acerca da realidade em que vive, tornou-se relevante pensar o que foi descrito pela protagonista Helena na sociedade brasileira oitocentista, sujeita ao sistema patriarcal que exercia forte influência sobre o comportamento feminino.

Quanto ao Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), deduzimos que realmente fomenta a formação do leitor estético, ativando a relação entre leitor e obra, como pudemos observar ao longo dos encontros realizados na Oficina. O primeiro encontro auxiliou-nos no conhecimento do horizonte de expectativa dos alunos, com o texto “Chá de Camomila”, do livro *Catálogo de Perdas* (2018, p.24), de João Anzanello Carrascoza. No encontro seguinte, atendemos aos horizontes de expectativa dos alunos, pela recepção de com trechos iniciais de *Diário de um Banana* (2008, p.1-20), de Jeff Kinney, e de *O Diário de Anne Frank em quadrinhos* (2017, p.10-19). Caminhamos para a ruptura do horizonte de expectativas (realizada em três encontros) com a leitura da obra *Minha Vida de Menina* (2016), dividida em três partes e executada pelos alunos de forma síncrona com os encontros dessa etapa, ou seja, sem solicitação de leitura desse livro em momento anterior. No sexto encontro, houve o questionamento do horizonte de expectativas, revisitando trechos da obra destacados pelos alunos para discussão. Finalmente, no sétimo de último encontro, avançamos para a ampliação do horizonte de expectativas com a proposição do início da leitura da obra *Quarto do Despejo, diário de uma favelada* (2001, p.11-45), de Carolina Maria de Jesus, sugerindo que fosse concluída após o término das atividades da Oficina.

Em seus discursos, os alunos confirmaram que a leitura da obra de Morley (2016) rompeu com seus conceitos prévios sobre o gênero diário de autoria feminina. Pelos resultados obtidos na recepção e nas atividades sob a forma de oficinas; pelas posteriores aprovações desses alunos em exames vestibulares e bom desempenho no ENEM, que lhes possibilitou o ingresso em renomadas Universidades, deduzimos que asseguramos o desenvolvimento de suas competências leitoras. Cabe destacar que esse sucesso obtido está relacionado ao fato de que a participação nas atividades realizadas ocorreu de forma voluntária e os participantes sempre demonstraram grande interesse na realização daquilo que era proposto, o que sabemos não ocorrer de forma tão satisfatória em uma turma regular, embora o trabalho realizado com leitura e literatura nesta escola seja estimulado desde o primeiro ano do ensino médio.

Por último, consideramos que o trabalho com a literatura em sala de aula não supõe um “produto final” que possa ser submetido a alguma espécie de avaliação objetiva, até mesmo porque cada recepção é única. O que se espera alcançar é uma “resposta” ao processo, entendida como o desenvolvimento da capacidade dos alunos de procederem a “uma leitura mais exigente que a inicial, em termos estéticos e ideológicos” (BORDINI; AGUIAR, 1993, p. 86), e esta foi obtida, após a realização desta pesquisa.

Para nós, foi significativa a possibilidade de repensar o ensino de literatura, pela recepção de textos que acionam rupturas, desalojamentos, questionamentos e, por conseguinte, asseguram mudanças, avanços cognitivos, sem a rigidez do ensino tradicional, pautado em datas, autores, escolas literárias e obras do cânone. Notamos que, com o Método Recepcional (BORDINI; AGUIAR, 1993), é possível atendermos o conteúdo previsto na Base Nacional Curricular Comum – BNCC, e suplantá-lo, pelo ativar da função social da literatura que, conforme Candido: “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (1995, p.18).

Referências

ABRAMOVICH, Fanny (org.). **O mito da infância feliz**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1983, p.105-6.

ABREU, Casimiro de. **Obras completas**. Rio de Janeiro: Garnier, 1895.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor** – alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ARAÚJO, Emanuel. **A arte da sedução: sexualidade feminina na Colônia**. In: DEL PRIORE, M. História das mulheres no Brasil. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BARRETO, Garcia. **Literatura para crianças e jovens em Portugal**. Campo das Letras, Editores, S. A., 1998.

BARTHES, Roland. **O Prazer do Texto**. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

BICALHO, Maria Fernanda Baptista. O bello sexo: imprensa e identidade feminina no Rio de Janeiro em fins do século XIX e início do século XX. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (orgs.). **Rebeldia e submissão: estudos sobre condição feminina**. São Paulo: Vértice/Fundação Carlos Chagas, 1989, p.79-99.

BISHOP, E. **Esforços do afeto e outras histórias: prosa reunida**. São Paulo: Companhia das Letras, 1977.

BLANCHOT, Maurice. **O livro do provir**. São Paulo; Martins Fontes, 1988.

BLOG ENTRE ELAS. “**Minha Vida de Menina**” de **Helena Morley**: Resumo e Análise para Fuvest. Disponível em: <http://entreelas.com.br/index.php/2020/08/28/minha-vida-de-menina-resumo-e-analise-da-obra-de-helena-morley-fuvest/>.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: companhia das Letras, 1994.

BORDINI, Maria da Glória. A literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D’Angelo (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

BORELLI, Sílvia Helena Simões. **Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil**. São Paulo: EDUC: Estação Liberdade, 1996.

BRANT, Vera. **Helena Morley**. Disponível em: <http://verabrant.com.br/1/cronicas/Helena%20Morley.htm>>. Acesso em: 9 mar. 2019.

- BRASIL, Cecília de Assis. **Diário de Cecília de Assis Brasil**. Porto Alegre: L & PM, 1983.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Edições Senado Federal. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 2005.
- BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Edições Câmara. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. 86 p. (Série legislação; n. 125). 2014a. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 1998c.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2012a.
- BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006a.
- BRASIL. **PCN+ Ensino Médio – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006b.
- BUTLEN, Max. Literatura, literatura para a juventude e valores: da inculcação à interrogação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 19-38, nov./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n72/0104-4060-er-34-72-19.pdf>>. Acesso em: 27 jan. 2020.
- CADEMARTORI, Lúcia. **O que é Literatura Infantil**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CAMPOS, Paulo Mendes. **O gol é necessário: crônicas esportivas**. Org. Flávio Pinheiro. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, Editor, Ltda., 2000.
- CANDIDO, Antonio. A vida ao rés-do-chão. In: **Para gostar de ler: crônicas**. Volume 5. São Paulo: Ática, 2003.

CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. São Paulo: Ciência e Cultura, v. 24, set, 1972.

CANDIDO Ismabéli Barbosa. Identidade feminina e sufragismo no teatro brasileiro do século XIX. In: SILVA. Natali Fabiana Costa e. CRUZ Lua Gill da. TATIM Janaína. PEREIRA Marcos Paulo Torres. (org.). **Mulheres e a Literatura Brasileira**. Macapá: UNIFAP, 2017.

CARRASCOZA, João Anzanello. CARRASCOZA, Juliana Monteiro. **Catálogo de Perdas**. 1. ed. São Paulo: SESI, 2018.

CARVALHO, Maria Leônia Garcia Costa. Discursos sobre as mulheres em Sergipe: cruzamentos ente língua, história e memória. In: BEZERRA, A. P. & CORRÊA, L. P. (Org.). **Linguagem e História**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. **Uma estética da formação**: vinte anos de literatura juvenil premiada (1978-1997). Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp, 2000.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. Perspectivas de pesquisa em literatura infanto-juvenil. In: _____. **Leitura e literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2004.

CECCANTINI, João Luís Cardoso Tápias. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANT'ANNA, Affonso Romano de (Org.). **Mediação de Leitura – Discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.

CEREJA, William Roberto. **Ensino da literatura**: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura. São Paulo: Atual, 2005.

CEREJA, William Roberto. MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 9 ed. São Paulo: Saraiva, 2013. 3 v.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura feminina no Brasil contemporâneo**. Língua e Literatura, v. 16, n. 19, p. 91-101, 1991.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil**: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo. 4.ed. São Paulo: Ática, 1991.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CORREIA, Hércules Tolêdo. Algumas Reflexões sobre Práticas Acadêmicas de Leitura e Escrita. **Artigo Revista e-hum**. v.2, n.1, 2009.

COSTA, M. M. da. **Metodologia do ensino da literatura**. Curitiba: IBEPX, 2007.

CRUVINEL, Larissa Warzocha Fernandes. **Narrativas juvenis brasileiras: em busca da especificidade do gênero**. 2009.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 18. ed. São Paulo: Ática, 1999.

CUNHA, Maria Teresa S. **Do Baú ao Arquivo: Escritas de si, escritas do outro**. Patrimônio e Memória (UNESP. Online), v. 3, p. 1-18, 2007.

D'INCAO, Maria Ângela. Mulher e Família Burguesa. In: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2006.

DICIONÁRIO de informatiquês. Disponível em: <<http://tecnologia.uol.com.br/dicionarios/dicionario-b.jhtm>>. Acesso em: 26 ago. 2020.

DIONISIO, Maria de Lourdes. **A construção escolar de comunidades de leitores**. Leituras do manual de Português. Coimbra: Livraria Almedina, 2000.

DUARTE, Constância Lima. **Literatura feminina e crítica literária**. UFRN. 1990.

DUMAS, Alexandre. **Os três mosqueteiros**. 1844. Disponível em: <<https://www.frasesfamosas.com.br/s-livro/os-tres-mosqueteiros/>>. Acesso em: 28 jan. 2020.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 1997.

ECO, Umberto. **Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2012.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

EULÁLIO, Alexandre. Livro que nasceu clássico. In: MORLEY, Helena. **Minha vida de Menina**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005, p.7-12.

EULÁLIO, Alexandre. A história natural de Helena Morley: *Minha vida de menina*. In: CALIL, C. A.; BOAVENTURA, M. E. (Org.). **Livro involuntário: literatura, história, matéria e memória**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1993. p. 34-43.

EVANGELISTA, A. A. M. et al. (orgs). **Escolarização da leitura literária - O jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1993.

FAILLA, Zoara. **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FERNANDES, Célia R. D. **A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006-2014.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/elbc/n51/2316-4018-elbc-51-00221.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **Construindo histórias de leitura: a leitura dialógica enquanto elemento de articulação no interior de uma “biblioteca vivida”.** Assis: UNESP, 2009. Tese de Doutorado.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **A leitura dialógica e a formação do leitor.** 2004. 536 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2004.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; CARRIJO, Silvana Augusta Barbosa. Literatura juvenil de autoria feminina e relações de poder: uma análise da obra *O primeiro e o último verão*, de Letícia Wierzchowski. **Miscelânea** (Assis – online). v.25, p.91-113, 2019.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro; Juvenal Zancheta Júnior; PEREIRA, R. F.; Thiago Alves Valente. **Módulos: 1 e 2; 3 e 4; Caderno Complementar 1 e Caderno Complementar 2.** 2015. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - ProfessorConteudistadoCursodeExtensãoMediadoresdeLeitura).

FESTIVAL DE GRAMADO. Disponível em: <www.festivaldegramado.net/vencedores/>. Acesso em: 10 jul. 2019.

FRANK, Anne. **O diário de Anne Frank em quadrinhos** [recurso eletrônico] / Anne Frank; adaptação Ari Folman; ilustração David Polonsky; tradução Raquel Zampil. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Record, 2017.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala.** 51ª Ed. rev.- São Paulo: Global, 2006.

FISCHER, Britta. **As experiências de liberdade de Helena Morley.** Novos Estudos. São Paulo, n. 51, pp. 175-188, jul./1998. Disponível em: <<http://novosestudos.uol.com.br/produto/edicao-51/>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

GALVÃO, Izabel. Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon, 2003. In: CECCANTINI, João Luís, SANTOS, Fabiano dos, MARQUES NETO, José

Castilho, RÖSING, Tânia M.K. (orgs). **Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura**. São Paulo: Global, 2009.

GOMES, Carlos Magno. O leitor modelo da narrativa pós-moderna. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (orgs.). **Literatura & Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008.

GÓES. L. P. **Olhar de descoberta**: Proposta analítica de livros que concentram várias linguagens. São Paulo: Paulinas, 2003.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura juvenil**: adolescência, cultura e formação de leitores. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

IPIRANGA, Sarah. O papel da literatura na BNCC: ensino, leitor, leitura e escola. **Revista de Letras**, v. 1, n. 38, p. 106-114, 12 fev. 2020.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: Lima, Luiz Costa. (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de Estética de Recepção. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. V. 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Trad. Johannes Kretschmer. V. 2. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: Lima, Luiz Costa. (Org.). **A leitura e o leitor**: textos de estética da recepção. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 63-82.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo** – diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2001.

JOVIANO, Lúcia Helena da Silva. **Escrita e Subjetividade Feminina**: um Mundo de Papel e Tinta no Diário de Helena Morley. 2008. 100f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JUIZ DE FORA, JUIZ DE FORA Biblioteca Depositária: Esdeva.

KINNEY, Jeff. **Diário de Um Banana**. Tradução: Antonio de Macedo Soares. São Paulo: Vergara & Riba, 2008.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMANN, Regina. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

LEJEUNE, Philippe. **A autobiografia e as novas tecnologias de comunicação**. Tradução de Daniel da Silva Moreira. Conferência. Juiz de Fora: Darandina Revisteletrônica – Programa de Pós-Graduação em Letras / UFJF, v. 06, n. 01, 2013.

LIMA, Nádia Laguárdia de; SANTIAGO, Ana Lydia Bezerra. **Do diário íntimo ao blog: o sujeito entre a linearidade e a espacialidade**. Rev. Mal-Estar Subj. vol.9 no.3 Fortaleza set. 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482009000300009>. Acesso em: 29 jan. 2020.

LISPECTOR, Clarice. Felicidade Clandestina. In: **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis, RJ, Vozes, p.14-36, 1997.

MACHADO FILHO, Aires da Mata. **Arraial do Tijuco, cidade Diamantina**. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

MACHADO, Neuza. **Literatura Infanto-Juvenil**. Universidade Castelo Branco – UCB, Rio de Janeiro, 2008.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. O PNBE e o Ceale: de como semear leituras. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (orgs.). **Literatura infantil: política e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 7-20.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, M.^a Auxiliadora (Org.s.). **Gêneros textuais & ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MOIZÉS, Sandra Maria Ferreira. **O discurso memorialístico do processo enunciativo à organização textual em MINHA VIDA DE MENINA, de Helena Morley**. 2003.

167f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte Biblioteca Depositária: PUC Minas. MONTGOMERY, Lucy Maud. **Anne de Green Gables**. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 480 p. Tradução de Maria do Carmo Zanini, Renée Eve Levié. (EDIÇÃO BRASILEIRA).

MORLEY, Helena. **Minha vida de menina**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

MUZART, Zahidé Lupinacci (Org.). **Escritoras brasileiras no século XIX**: antologia. 2. ed. rev. Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000. 3 v.

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, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ORSOLIN, Silvana Capelari. **Um olhar pelo buraco da fechadura**: as personagens femininas oitocentistas no diário Minha Vida de Menina, de Helena Morley. 2018. 126f. Mestrado em Estudos Literários Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca Depositária: REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFU.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira**: cultura brasileira e indústria cultural. 5. ed. 4. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2001.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, História e Poder. **Revista de Sociologia e Política**. Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. Editora Fundação Perseu Abramo, São Paulo. 2003.

PORTAL G1, GLOBO. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/fuvest-debate-o-que-e-literatura-ao-incluir-diario-em-lista-de-obras-diz-professor.ghtml>>.

Acesso em 25 mar. 2019.

PORTAL MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

PRIORE, Mary Del. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2012.

RANGEL, Egon de Oliveira. Literatura e livro didático no ensino médio: caminhos e ciladas na formação do leitor. In. PAIVA, Aparecida. Et.al. **Leituras literárias**:

discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

RECCHIA, Cristal. **Perspectivas femininas em Helena Morley e Lygia Fagundes Telles**: Minha vida de menina e As meninas. 2008. 98f. Mestrado em ESTUDOS LITERÁRIOS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA, Araraquara Biblioteca Depositária: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras/Campus de Araraquara.

REIS, Daiane. **Helena Morley**: personagem plural. 2013. 108f. Mestrado em LITERATURA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis Biblioteca Depositária: BU – UFSC.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: A organização escolar. 13.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

ROCHA, Clara Crabbé. **O espaço autobiográfico em Miguel Torga**. Coimbra: Livraria Almedina, 1977.

ROCHA, Ruth. Ai que saudades... In: ABRAMOVICH, Fanny (org.). **O mito da infância feliz**. 3.ed. São Paulo: Summus, 1983, p.105-6.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: _____. **Ficção completa**: volume II. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994, p. 409-413.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens**: algumas leituras. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1998.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. Trad. Deise Amaral. In: HOLLANDA, E. B. (Org.). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 23-57.

SCHWARZ, Roberto. **Duas meninas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SHARPE, Peggy. **Entre resistir e identificar-se** – para uma teoria da prática da narrativa brasileira de autoria feminina. Florianópolis, SC: Editora Mulheres, 1997.

SILVA, Maria Teresa Machado da. **Para inglês ler: o diário de Helena Morley traduzido por Elizabeth Bishop**. 2000. 211f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2000.

SILVA, Natali Fabiana Costa e; CRUZ, Lua Gill da; TATIM, Janaína; PEREIRA, Marcos Paulo Torres. (Org.) **Mulheres e a Literatura Brasileira**. Macapá: UNIFAP, 2017.

<https://www2.unifap.br/editora/files/2014/12/Ebook_Mulheres-e_a_Literatura_Brasileira.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

SILVA, Rovilson José da. Projetar a biblioteca da escola: recomendações. In: BARBALHO, C. R. S. et al. **Espaços e ambientes para leitura e informação**. Londrina: ABECIN, 2012.

SILVESTRE, Penha Lucilda de Souza. **Diário de uma vida de menina**: cinema e literatura no Brasil (representações da personagem feminina). Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho. Assis, SP. [s.n], 2011.

SMITH, Sean. **J. K. Rowling**: uma biografia por trás de Harry Potter. Trad. Carlos Irineu, Flávia da Rocha Pinto e Iva Sofia Gonçalves Lima. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

SOLEE, Kristen. **6 Things To Know About 4th Wave Feminism**, 30/10/2015. Disponível em <<https://www.bustle.com/articles/119524-6-things-to-know-about-4th-wave-feminism>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

VASCONCELOS, Maria Aurilene de. **Artimanhas no discurso de Helena Morley**. 2004. 190f. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, FORTALEZA. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central de Humanidades.

VIANA, Maria José Motta. **Apesar de você...** (uma leitura de Minha vida de menina, de Helena Morley). O Eixo e a Roda, v. 6, p. 137-144, 1988.

VIANA, Maria José Motta. **Do sótão à vitrine**: memórias de mulheres. Belo Horizonte: UFMG, 1995.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Caminhos da leitura literária no Brasil: prelos, editoras e instituições. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteado (orgs.). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006, p.237-254.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da Recepção. In: BONNICI Thomas; ZOLIN Lucia Osana (orgs.). **Teoria Literária**: Abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: UEM, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

ZOLIN, Lúcia Osana. A literatura de autoria feminina brasileira no contexto da pós-modernidade. **Ipotesi**, v. 13, n. 2, p. 105 - 116, jul./dez. 2009.

Anexos

Relação das atividades realizadas na Oficina de Literatura:

Encontro	Data	Atividades desenvolvidas
1 - Determinação do Horizonte de Expectativas	13/09/2019	- Aplicação de questionário aos participantes para conhecimento do Horizonte de Expectativas; - leitura e discussão do texto <i>Chá de camomila</i>, da obra <i>Catálogo de Perdas</i>, de João Anzanello Carrascoza; - leitura e discussão dos poemas <i>Meus oito anos</i>, de Casimiro de Abreu, e <i>Ai que Saudades</i>, de Ruth Rocha.
2- Atendimento do Horizonte de Expectativas	20/09/2019	- Leitura e discussão do trecho inicial (páginas de 01 a 20) do volume 1 do livro <i>O Diário de Um Banana</i>, de Jeff Kinney; - leitura e discussão do trecho inicial (páginas 10 a 20) do livro <i>O Diário de Anne Frank</i>, versão em quadrinhos; - leitura de trecho (páginas 37 a 40) do livro <i>Dom Casmurro</i>, de Machado de Assis. - solicitação aos participantes para que façam a leitura prévia (páginas 7 a 114) do primeiro trecho (ano de 1893) da obra <i>Minha Vida de Menina</i>, de Helena Morley, antes do próximo encontro, bem como realizem as anotações que julgarem necessárias em seus diários de leitura para serem discutidas.
3 - Ruptura do Horizonte de Expectativas	27/09/2019	- Leitura e discussão do conto <i>Felicidade Clandestina</i>, de Clarice Lispector; - Decisão em conjunto com os participantes da criação de um <i>blog</i> da Oficina de Literatura (http://www.eteccerquilhooficina.tk), para registro das anotações dos diários de leitura, fotos, depoimentos, vídeos; - leitura e discussão dos apontamentos dos diários de leitura do primeiro trecho da obra <i>Minha Vida de Menina</i>, de Helena Morley; - solicitação aos participantes para que façam a leitura prévia (páginas 115 a 209) do segundo trecho (ano de 1894) da obra <i>Minha Vida de Menina</i>, de Helena Morley, antes do próximo encontro, bem como realizem as anotações que julgarem necessárias em seus diários de leitura para serem discutidas.
4 - Ruptura do Horizonte de Expectativas	04/10/2019	- Leitura e discussão da crônica <i>O gol é necessário</i>, de Paulo Mendes Campos; - leitura e discussão dos apontamentos dos diários de leitura do segundo trecho da <i>Minha Vida de Menina</i>, de Helena Morley; - solicitação aos participantes para que façam a leitura prévia (páginas 211 a 324) do terceiro e último trecho (ano de 1895) da obra <i>Minha Vida de Menina</i>, de Helena Morley, antes do próximo encontro, bem como realizem as anotações que julgarem necessárias em seus diários de leitura para serem discutidas;

5 - Ruptura do Horizonte de Expectativas	11/10/2019	- Leitura e discussão dos apontamentos dos diários de leitura do terceiro trecho da obra <i>Minha Vida de Menina</i>, de Helena Morley; - solicitação aos participantes para que façam uma revisão das anotações dos diários de leitura e uma compilação dos temas para discussão no próximo encontro.
6 – Questionamento do Horizonte de Expectativas	18/10/2019	- Reflexão sobre a leitura da obra <i>Minha Vida de Menina</i>, de Helena Morley, com a discussão dos apontamentos dos temas trazidos com base nos diários de leitura; - exibição do trecho do filme <i>Vida de Menina</i>, de Helena Solberg, que retrata o momento da morte da avó de Helena Morley. - solicitação aos participantes para que façam a leitura prévia (páginas 11 a 45) da obra <i>Quarto do despejo: diário de uma favelada</i>, de Carolina Maria de Jesus, bem como realizem as anotações que julgarem necessárias em seus diários de leitura, para serem discutidas.
7 – Ampliação do Horizonte de Expectativas	25/10/2019	- Leitura e discussão do conto <i>A terceira margem do rio</i>, de João Guimarães Rosa; - leitura e discussão dos apontamentos dos diários de leitura do trecho da obra <i>Quarto do despejo: o diário de uma favelada</i>, de Carolina Maria de Jesus, e análise do diálogo dessa obra com <i>Minha Vida de Menina</i>, de Helena Morley; - indicação da leitura completa das obras <i>Quarto do despejo: o diário de uma favelada</i>, de Carolina Maria de Jesus, e <i>Anne de Green Gables</i>, de Lucy Maud Montgomery, para depois do encerramento da Oficina de Literatura; - gravação de entrevistas com parte dos participantes; - confraternização de encerramento.